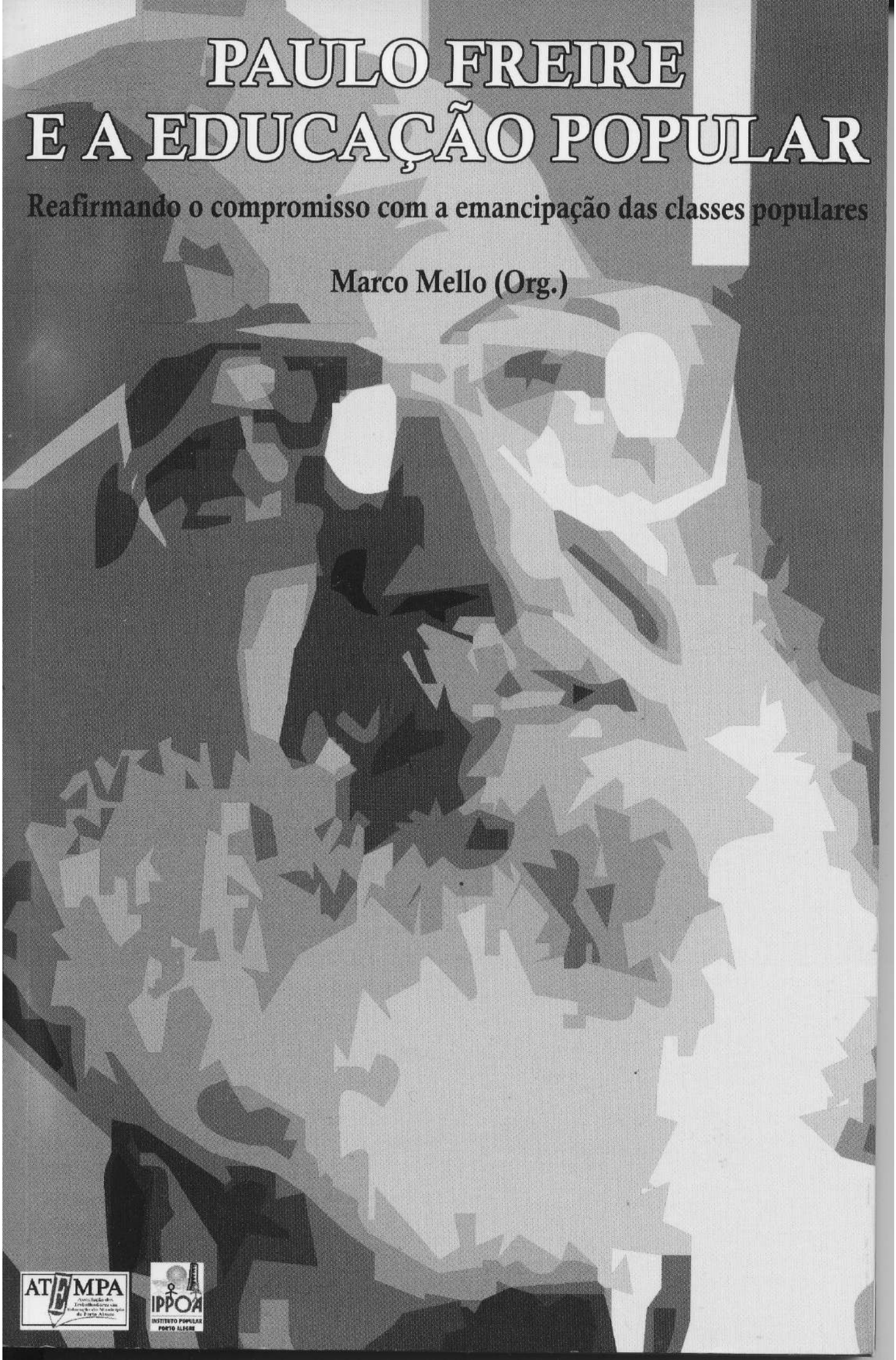
# PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR

## Reafirmando o compromisso com a emancipação das classes populares

Marco Mello (Org.)



ATEMPA
IPPOA
INSTITUTO POPULAR PORTO ALEGRE

" Enquanto as dores, fruto das contradições
do capitalismo, estiverem aí, doendo,
não dá para suprimirmos os sonhos,
os desejos e as insubmissões socialistas..."
Paulo Freire

Entidades Parceiras

AEC-RS

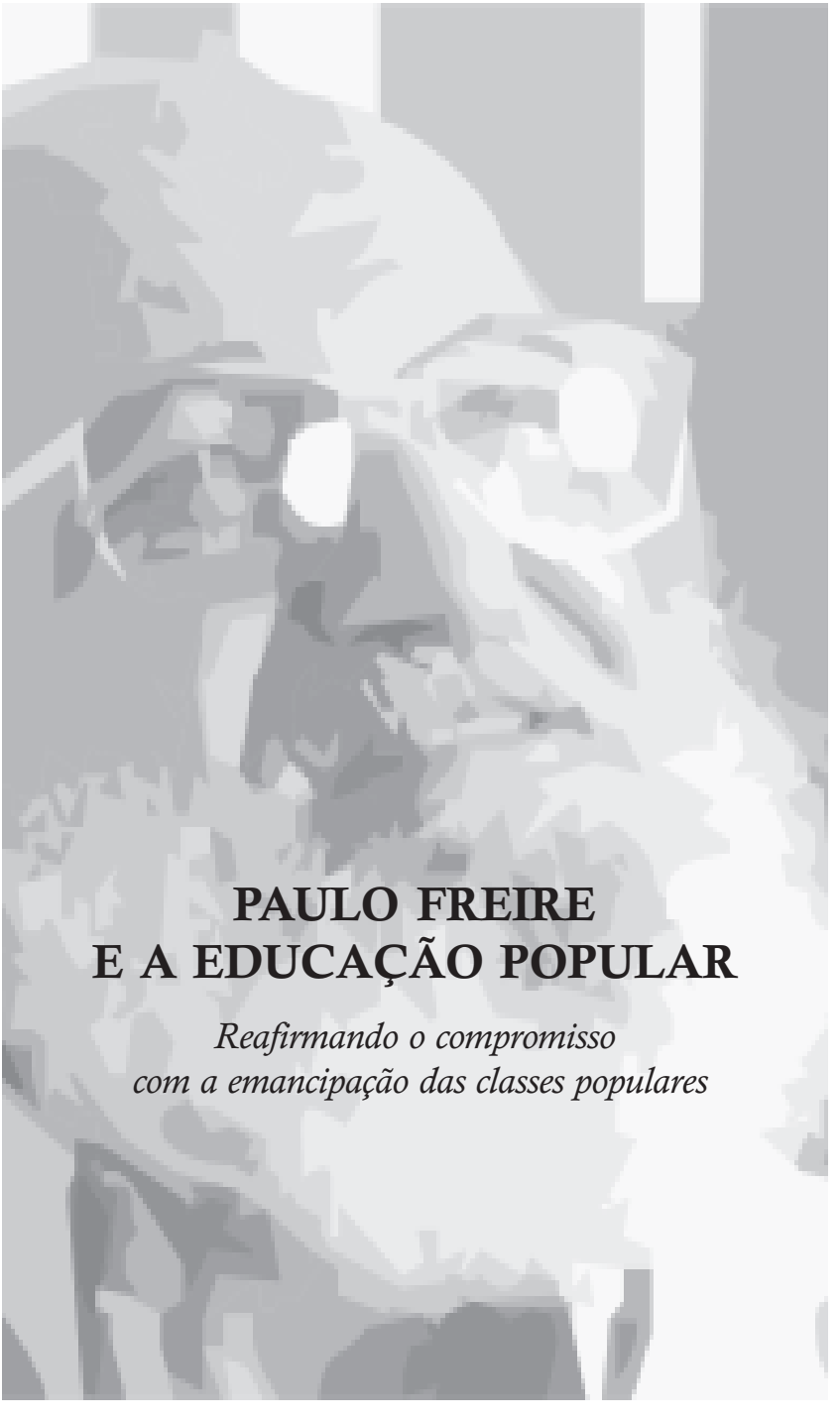
38° e 39° Núcleos
CPERS
SINDICATO
Filiado à CNTE e à CUT

Coletivo Nacional de Lutas

nuances
grupo pela livre expressão sexual

BRASIL

SIMPA



# PAULO FREIRE
# E A EDUCAÇÃO POPULAR

*Reafirmando o compromisso*
*com a emancipação das classes populares*

# PAULO FREIRE
# E A EDUCAÇÃO POPULAR

Marco Mello (org.)

Porto Alegre
IPPOA
ATEMPA
**2008**

© IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre
Praça Rui Barbosa, 220/54 – CEP: 90030-100
Porto Alegre-RS - Fone: (51) 8487-3816
Endereço eletrônico: institutopopularportoalegre@gmail.com
Blog: http://institutopopularportoalegre.blog.terra.com.br

© ATEMPA - Associação dos Trabs. em Educação de Porto Alegre
Av. Alberto Bins, 549 – Conj. 301 - CEP: 90010-241
Porto Alegre-RS - Tel: (51) 3286-7370
Endereço eletrônico: atempa.voy@terra.com.br
Sítio: www.atempa.com.br

MELLO, Marco (Org*). Paulo Freire e a Educação Popular*. Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008. 264 pg.

1. Educação Popular. 2. Paulo Freire. 3. Práticas Educativas. 4. Movimentos Sociais.

**Entidades Parceiras**:
AEC- Associação de Educação Católica do RS
CPERS-Sindicato - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do RS (38º. e 39º. Núcleos)
CONLUTAS - Coordenação Nacional de Lutas
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MTD - Movimento dos Trabalhadores Desempregados
Nuances – Grupo pela Livre Expressão Sexual
SIMPA - Sindicato dos Municipários de Porto Alegre

Capa, projeto gráfico e diagramação:
Bem Estar Comunicação e Editoração - 3026.7515
Impressão: Gráfica Calábria

# INDICE

**APRESENTAÇÃO** ..... 07

**A EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E POPULARES**

**A ATEMPA: consciência e luta** / *Ilois Oliveira de Souza* ..... *15*

**Quando o conflito educa** / *Célio Golin* ..... *17*

**A AEC e a Educação Popular** / *Alda dos Santos Moura* ..... *19*

**Sindicato, Educação e a Contribuição de Paulo Freire à luta social** / *Leriane Titton* ..... *21*

**IPPOA: Compromisso com os Movimentos Sociais e Populares e a Inclusão Econômica e Social** / *Coordenação Executiva do IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre* ..... *23*

**O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a Educação Popular e Paulo Freire** / *Setor de Educação do MST-RS* ..... *25*

**Sobre o MTD e a Educação Popular** / *Movimento dos Trabalhadores Desempregados* . *27*

**HISTÓRICO E RELAÇÕES DE PAULO FREIRE COM A EDUCAÇÃO POPULAR**

**Educação Popular: Histórico e Concepções Teóricas** / *Antônio Carlos Rodrigues* ..... *31*

**O Cajado e a Lança: Paulo Freire nas trilhas da Educação Popular** / *Marco Mello* ..... *61*

**Construindo Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o apoio da *sistematização de experiências*** / *Maria Clara Bueno Fischer* ..... *86*

**EXPERIÊNCIAS E SABERES TEÓRICO-PRÁTICOS**

**Experiência de educação popular e libertária: Educando para a diversidade** / *Elisiane Pasini* ..... *91*

**Escolarização de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo no Piauí – Entre mudanças e estabilidades** / *Lucineide Barros Medeiros* ..... *95*

**A prática pedagógica no Cursinho Popular da Ongep: aproximações com a Pedagogia de Paulo Freire** / *Luciane Leipnitz e Thiago Ingrassia Pereira* ..... *105*

**Leitura do Mundo e Leitura da Palavra: práticas de letramento na educação de jovens e adultos** / *Luciana Piccoli* ..... *115*

**Graúna: teu canto... teu encanto**
*Elizete Santos Abreu* ..... *125*

**Planejando por Tema Gerador: Reflexão e Prática**
*Maria de Fátima Gomes Oliveira* ..... 135

**Aproximação a uma experiência de Radiodifusão em Cuiabá/MT**
*Cristóvão Domingos de Almeida* ..... 147

**Escola Itinerante: uma experiência pedagógica em acampamentos do Movimento Sem Terra no RS.** / *Marli Zimermann de Moraes* ..... 155

**Alfabetização Cartográfica e Corporal para turmas de Jovens e Adultos** / *Susane Hübner Alves* ..... 163

**Se cada um diz o que pensa, cada um pensa o que diz? Percepções da juventude acerca do mundo do trabalho** / *Anália Martins Barros* ..... 169

**Educação Popular também se faz na luta: o processo de organização da comissão da EJA/ATEMPA** / *Anésia Viero* ..... 185

**A prática educativa na Ciranda do Belo Monte: Reflexões sobre uma experiência em Andamento** / *Osmar Hences* ..... 195

**Processos educativos na constituição da Associação dos Catadores de Barra do Ribeiro** / *Anália Martins e John Wurdig* ..... 203

**As mulheres negras e suas práticas profissionais: uma proposta de discussão étnica e feminista com trabalhadoras na região sul do Rio Grande do Sul**
*Aline Lemos da Cunha* ..... 213

**RadioDJtalD+ : a mídia na escola e na comunidade** / *Jesualdo Freitas de Freitas* .... 225

**Educação anti-racista no cotidiano escolar desde os saberes de experiência feitos** / *Marco Mello* ..... 233

**Jovens e adultos camponeses do Assentamento 30 de Maio do MST: Unindo os saberes da ciência às práticas da vida** / *Marcio Hoff, Eunice Vieira, Volmir Siochetta, Marília do Rio Martins, Carmen Ennes Becker, Selma Brenner Acosta* ..... 251

**CARTA COMPROMISSO**

**- Carta Compromisso Seminário Paulo Freire e a Educação Popular** ..... 263

# APRESENTAÇÃO

Paulo Freire, que *se encantou* há dez anos, é considerado um dos mais importantes educadores que o Brasil já teve, constituindo-se como referência para projetos pedagógicos progressistas e emancipatórios, tanto aqueles voltados à alfabetização e a escolarização quanto para os direcionados à formação de uma consciência crítica e auto-organização popular.

Para ensejar uma reflexão sobre o tema, um conjunto de movimentos sociais e populares, sindicatos e organizações não governamentais organizaram um Seminário no ano de 2007, em Porto Alegre, alusivo à memória do educador Paulo Freire e à atualidade do seu legado para a Educação Popular.

O Seminário contou com a contribuição de professores e pesquisadores convidados que discorreram, em painéis e mesas-redondas sobre o contexto, os principais traços e o legado freireano. Também tiveram espaço privilegiado os relatos de experiências inspirados na pedagogia freireana. Diversos grupos de trabalho que proporcionaram os relatos de experiências puderam ser socializados e debatidos. Ao final, uma carta-compromisso, assinada pelas entidades promotoras selou a disposição de construção de agendas comuns, alargando horizontes e o universo de ações emancipatórias.

Qual a possibilidade de recriar as nossas práticas educativas a partir da interlocução com quem está fazendo educação popular? Como esse debate pode contribuir para pensar e repensar o papel social da escola enquanto instituição do Estado? Quais os desafios e dilemas que nos deparamos no trabalho formativo? Essas e outras tantas questões, atualíssimas, emergem da leitura, que reúne tantas frentes e práticas distintas, mas com referenciais comuns e convergentes no esteio da Educação Popular.

Optamos por respeitar essa dinâmica na sistematização aqui apresentada. A primeira parte do texto consta da apresentação das entidades promotoras do encontro. Cada uma delas expõe sucintamente seus vínculos com a Educação Popular e a contribuição de Freire, destacando as principais lutas travadas no período mais recente e o significado de ações dessa natureza.

A segunda parte traz as contribuições dos painéis mais gerais, que se destacam por situar o debate em um espectro amplo e contextualizado. É o caso do texto de Antônio Carlos Rodrigues, que faz um histórico da Educação Popular, acrescido de um balanço das concepções teóricas presentes nas últimas décadas nessa seara. Marco Mello, na seqüência, traz um histórico e contextualização da trajetória de Paulo Freire, destacando aspectos presentes em sua biobibliografia.

Em "Afirmando sujeitos de EJA", a importância da reflexão sobre a prática é o tema em que Maria Clara Fischer, apresenta uma modalidade de investigação em Educação Popular, que é a s*istematização,* e argumenta que a mesma pode ter um lugar relevante na produção de conhecimento necessário para o enfrentamento de desafios atuais em Educação de Jovens e Adultos.

A terceira e mais extensa das partes, se compõe dos relatos de pesquisas e experiências apresentadas. Nelas há uma imensa riqueza pedagógica, epistemológica e política, na sua diversidade generosa e inclusiva. A seguir fazemos uma breve caracterização de cada um desses artigos.

Elisiane Passini, em "Educando para a diversidade", relata o trabalho do Nuances - grupo pela livre expressão sexual, no combate às discriminações e às violências contra as homossexualidades, no fomento de uma livre expressão das sexualidades, na luta pela garantia de respeito às diversidades. Destaca nessa trajetória que completou quinze anos, atividades como atos públicos, Paradas Livres; cursos e oficinas, além de pesquisas em parceria com universidades e assessorias jurídicas para promoção dos direitos humanos e de uma cidadania plena.

A busca de implementação de uma política pública de educação do campo compõe o artigo de Lucineide Barros Medeiros, da UFPI e do Instituto Superior de Educação Antonino Freire, a partir da experiência de realização do Curso de Escolarização de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo naquele estado, financiado pelo PRONERA – Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária. A autora destaca a iniciativa do MST e de parceiros locais na promoção de um conjunto de ações e utiliza como suporte a análise de Paulo Freire para pensar os processos formativos e de transformação social mais ampla.

A criação de espaços alternativos que se orientem por uma lógica inclusiva e solidária, visando atenuar os déficits observados nas camadas populares, compõe o relato de Luciane Leipnitz e

Thiago Ingrassia Pereira, acerca do Curso Pré-Vestibular Popular (PVP) mantido, em Porto Alegre, pela Organização Não-Governamental para a Educação Popular (ONGEP). O trabalho propõe a discussão sobre os limites e possibilidades de um curso desta natureza, com base na pedagogia proposta por Paulo Freire, no empoderamento de seus educandos.

Luciana Piccoli, da RME de Porto Alegre, apresenta o processo de aproximação conceitual entre alfabetização e letramento desde um olhar sociológico, baseado na produção de Basil Bernstein. O trabalho relata a experiência com uma turma composta por jovens e adultos que têm entre vinte e quatro e sessenta e cinco anos de idade, em totalidades iniciais, em um curso de Educação de Jovens e Adultos também em Porto Alegre.

Elizete Santos Abreu, em "Graúna: teu canto... Teu encanto", sistematiza experiência realizada com acadêmicas dos cursos de Letras, Pedagogia e Enfermagem do Centro de Estudos Superiores de Santa Inês no Maranhão; em que todas professoras da rede pública municipal atuam na zona rural com o intuito de estudar e discutir a contribuição do povo negro na sociedade brasileira, e em particular a participação da mulher negra no contexto educacional e social

O Projeto Compartilhar, idealizado com o objetivo de proporcionar aos funcionários municipais de Porto Alegre a complementação dos estudos nos Ensinos Fundamental e Médio é o universo relato por Maria de Fátima Oliveira, que socializa o planejamento dos temas geradores freireano desenvolvidos com os educandos, utilizando-se da sistematização através de rede temática em uma perspectiva dialógica e crítica

A experiência de radiodifusão é a temática de Cristóvão Almeida, realizada em Cuiabá-MT. No artigo o autor narra as atividades e explora as possibilidades educativas desse instrumento no campo da educação e da comunicação popular.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, através de Marli Zimmerman, relata a concepção e as lutas pelo direito à educação nos acampamentos da reforma agrária, destacando o pionerismo da Escola Itinerante e seu processo de reconhecimento legal junto às autoridades educacionais, desde as mobilizações e reivindicações de acampados, educadores e educandos, para garantir a escolarização de crianças e adolescentes que acompanham seus pais na luta pela terra.

Susane Hübner relata a experiência, fartamente ilustrada e documentada, de alfabetização geográfica e corporal com educandos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola na Rede Municipal de Porto Alegre, orientada por uma perspectiva interdisciplinar entre a Geografia e a Educação Física.

No artigo "Se cada um diz o que pensa, cada um pensa o que diz? Percepções da juventude acerca do mundo do trabalho", Anália Martins Barros analisa, a partir de um curso de formação profissional básica no qual atuou como educadora (Consórcio Social da Juventude), o imaginário de jovens das classes populares e de como constroem suas identidades neste novo contexto de desregulamentação dos direitos dos trabalhadores, do desaparecimento das vagas no mercado de trabalho e de aumento inconteste do número de trabalho informal, destacando as diferentes interfaces entre o mundo do trabalho e a escola.

A reflexão de um outro Movimento Social aparece no relato de Osmar Hences, desde uma prática de organização e produção de conhecimento numa experiência educativa com um grupo de educadores do MTD - Movimento dos Trabalhadores Desempregados, na Ciranda do Assentamento Belo Monte, em Eldorado do Sul - RS. Nele são destacadas as situações-limites que orientam o planejamento pedagógico, as resistências (cultural, epistêmica e política) presentes no senso comum e as contradições na não aceitação do diálogo preconizado por Freire.

Em " Educação Popular também se faz na luta: o processo de organização da comissão da EJA/ATEMPA", Anesia Viero historiciza o processo organizativo dos trabalhadores em educação que atuam na EJA em Porto Alegre. Desde a produção da proposta pedagógica das Totalidades de Conhecimento até o enfrentamento com orientações administrativas da mantenedora visando reduzir e enquadrar a EJA na lógica do ensino fundamental regular, o texto registra a caminhada percorrida através de seminários, da elaboração de subsídios para a formação em serviço, da mobilização através de comissões de representantes e de audiências com a administração municipal.

A experiências de formação no campo da Economia Popular e Solidária é relatada por Anália Martins e John Wartwig, do Instituto Popular Porto Alegre, que recuperam o percurso educativo dentro de uma perspectiva freireana,.na constituição de uma Associação cooperativa junto aos Catadores de materiais recicláveis no município de Barra do Ribeiro, à margem da Lagoa dos Patos, no RS.

Aline Cunha relata em seu artigo uma experiência de pesquisa em andamento com mulheres negras e suas trajetórias no mundo do trabalho na região sul do Rio Grande do Sul, destacando em particular, o trabalho doméstico, o cuidado de crianças pequenas e as práticas de embelezamento capilar e as lutas cotidianas dessas mulheres por direitos sociais e de afirmação étnica e de gênero

Uma rede de comunicação alternativa entre escolas públicas é o pano de fundo do texto de Jesualdo Freitas, que relata ao trabalho com educandos do Ensino Fundamental para colocar no ar a rádio-poste DJtalD+, que atende ao público das três escolas e amplia-se ao alcançar a comunidade que freqüenta o Parque Chico Mendes na região leste e nordeste de Porto Alegre.

A experiência de planejamento temático a partir da realidade dos educandos é apresentada por Marco Mello, que destaca o trabalho na área de história junto aos anos finais do ensino fundamental. O relato de experiência deriva da sistematização de práticas de educação anti-racista e antidiscriminatória no cotidiano escolar, voltada para a valorização da história, identidade e cultura da população afrodescendente, desde as falas significativas (situações-limites) extraídas da investigação do contexto, sistematizadas no planejamento através do Complexo Temático.

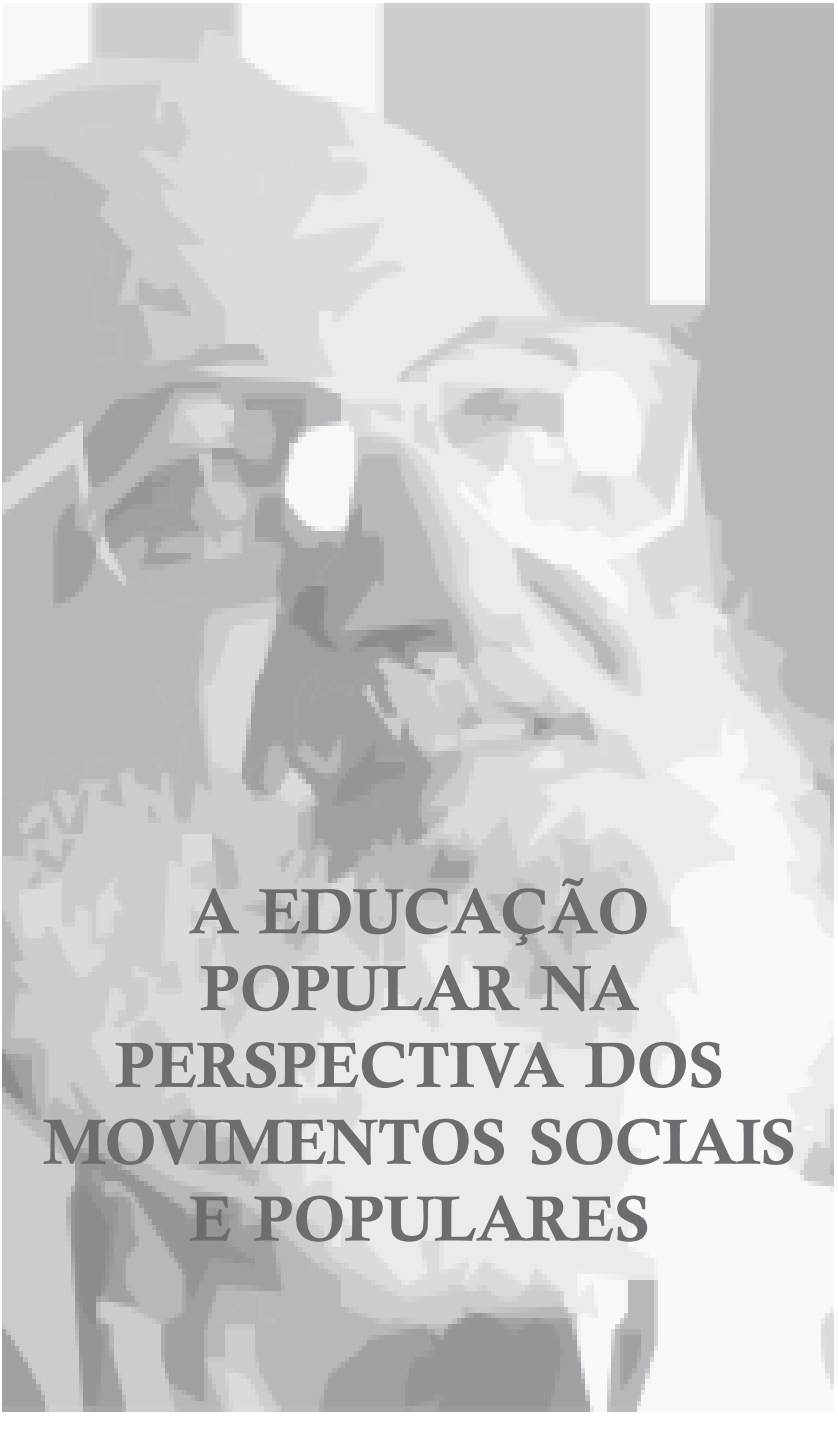
O registro das ações educativas que estão em processo de desenvolvimento no Assentamento do MST 30 de Maio, através de uma proposta de Escolarização de Jovens e Adultos em Charqueadas-RS, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, dentro do Projeto *Escola Reflexiva*, é relatado no texto "Jovens e adultos camponeses do Assentamento 30 de maio do MST, de autoria coletiva. O artigo destaca o trabalho pedagógico junto à educação do campo nessa escola: a organização curricular, os projetos existentes, os temas desenvolvidos nas áreas de conhecimento e as atividades formativas que pretendem oferecer aos camponeses, a possibilidade de apropriação e construção de novos saberes, capazes de torná-los ainda mais críticos e sujeitos da sua própria história, sem, contudo, negar os conhecimentos por eles já construídos e legitimados ao longo da vida.

Como se percebe nesta apresentação, há uma enorme beleza nessas práticas e reflexões aqui presentes e convido você, leitor e leitora, a partilhar conosco dessa celebração à vida e à luta social.

Agradecemos a disposição e o compromisso das entidades parceiras nesta empreitada: ATEMPA (Comissão EJA), AEC-

Associação de Educação Católica do RS, CPERS-Sindicato (38º. E 39º. Núcleos) – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do RS, CONLUTAS - Coordenação Nacional de Lutas, IPPOA- Instituto Popular Porto Alegre, MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, MTD - Movimento dos Trabalhadores Desempregados, Nuances – Grupo pela Livre Expressão Sexual, SIMPA - Sindicato dos Municipários de Porto Alegre. Esperamos reeditar iniciativas desta natureza em muitas outras oportunidades.

**Marco Mello**
Organizador



# A EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E POPULARES

# A ATEMPA: CONSCIÊNCIA E LUTA

**Ilois Oliveira de Souza**[1]

A ATEMPA - Associação dos Trabalhadores em Educação do município de Porto Alegre é uma entidade criada em 1992, congregando mais de 2.500 associados, entre professores e funcionários de escola. Durante quase uma década, cumpriu um papel importantíssimo no cenário gaúcho, fazendo severas críticas à inoperância do nosso Sindicato para as lutas da categoria.

A entidade esteve sempre presente e mobilizada na defesa dos interesses dos trabalhadores em Educação. Na conjuntura recente, mostrou sua força de mobilização. De forma consciente e integrada, participou e vem participando ativamente na reconstrução do SIMPA - Sindicato dos Municipários de Porto Alegre. Também se solidariza com outros movimentos que reivindicam a sua emancipação como classe trabalhadora.

É necessário aqui salientar que somente uma Entidade aberta diante dos desafios pode se inovar nas lutas para além da oficialidade e criar outras formas de ação e diálogo com os movimentos, não se limitando apenas à organização da Rede Municipal de Ensino.

Esse caráter que se dá à ATEMPA, em especial o que vêm revelando os educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidencia a importância de irmos abrindo novos espaços de organização dos trabalhadores. Durante um espaço de aproximadamente dois anos, organizou-se uma Comissão de Professores e um Conselho de EJA em todas as escolas para o debate acerca da proposta pedagógica e da organização curricular existente, fomentando a reflexão crítica de todos os que acreditam nas ações educativas libertadoras na perspectiva da transformação social.

Outras instâncias de trabalho coletivo, além do Conselho de Representantes (CR), foram se reafirmando com uma concepção ampla e atualizada do que deve ser uma Associação representativa da categoria.

A ATEMPA, dessa forma, inclui-se no conjunto dos movimentos sindicais e sociais quando se propõe a defender e por em prática os interesses de todas as lutas. Mostra que não existe uma

receita a ser aplicada aos desafios de participar e pensar de forma crítica um processo a ser reiterado e reconstruído constantemente.

A riqueza da Educação Popular, que tem como centro o direito de cada um e cada uma "dizer a sua palavra", reside na construção humana nascida do diálogo. Como diz Paulo Freire[1] "não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade".

Refletir sobre o mundo é interpretá-lo, julgá-lo. O alfabetizando, ao começar a escrever, não deve copiar palavras, mas expressar juízos. Desta forma, Paulo Freire deu início a uma teoria e práticas educacionais. Segundo ele, a educação é um ato político. A neutralidade apregoada, até então, não era mais que uma forma de apoio ao pensamento dominante de uma determinada classe social.

Educar é conscientizar. Na sua obra "Pedagogia do Oprimido"[2], o mestre demonstra que a educação é um processo de descoberta do seu "eu" inserido em uma classe social. Conseqüentemente, o ser humano percebe a importância de seu papel na transformação da sociedade. A educação implica em uma troca de conhecimento. A "educação bancária", na qual o aluno recebe os conhecimentos como se fosse uma folha em branco, é altamente denunciada e criticada. O educando sempre tem algo a dizer, embora em um mundo diferente do educador convencional.

O momento em que vivemos é uma demonstração do grau de conscientização que atingiram os trabalhadores municipais. Nossas reivindicações quanto mais conscientes mais reconhecidas serão pela sociedade. E também serão discutidas, debatidas e provavelmente vitoriosas Segundo o grande educador, o que deve ser superado é o "discurso oco" e o verbalismo vazio sobre a Educação. O que deve ser instaurada é a pedagogia que começa pelo diálogo, pela comunicação e por uma nova relação humana que possibilite ao próprio povo a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vive.

---

[1] Diretor Geral da ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação do município de Porto Alegre-RS.

[2] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p 82.

[3] FREIRE. Paulo. Pedagogia do Oprimido. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

# QUANDO O CONFLITO EDUCA

**Célio Golin**[1]

Em primeiro lugar gostaria de cumprimentar todos e todas as participantes deste seminário, e dizer que para o **nuances** – grupo pela livre expressão sexual é muito importante estar nesta parceria, discutindo novas experiências na área da educação.

Vou fazer algumas reflexões sobre nosso trabalho e a forma como entendemos as questões que envolvem a sexualidade no espaço escolar.

O **nuances** há muito tempo tem se preocupado com o tema e sabe que o espaço escolar é um lugar extremamente rico na formação dos jovens. A partir de 2006 temos o projeto ***Educando para a Diversidade***, que visa à capacitação de professores da rede municipal e estadual. Este é um curso de 40horas/aula em que possibilitamos a reflexão acerca das questões que envolvem gênero, homossexualidades, juventudes, raça, classe social, debatendo com os participantes, na perspectiva de enfrentamento das situações vivenciadas na escola.

Uma questão importante é pensar que o processo pedagógico não está só nos conteúdos formais, mas vai muito além disso. As questões de gênero e de sexualidade que até hoje continuam invisíveis e negligenciadas na escola, devem ter seu lugar de reflexão neste processo. Sabemos que discutir sexualidade e mais precisamente as homossexualidades na sociedade brasileira ainda é um grande tabu e causa desconforto. A escola, como formadora de cidadãos, não pode se omitir de suas responsabilidades. A sexualidade faz parte do processo de formação e está posta em todas as relações, e muito mais, é através da sexualidade que disputamos poder a todo o momento. As questões de gênero estão presentes em todos os processos de formação e da construção dos sujeitos.

No espaço escolar sabemos que as questões de gênero e sexualidade de professores, alunos e funcionários se estabelecem a partir de paradigmas e mitos pré-determinados pelo poder. Pensar que isto interfere no processo de ensino já é um grande avanço. Enfrentar este debate no espaço escolar, desconstruindo estes paradigmas

e mitos, contribui de forma efetiva para uma nova perspectiva de educação, em que a diversidade pode ser um elemento muito rico na transformação deste espaço.

As experiências que alunos travestis, transexuais, lésbicas e gueis têm no espaço escolar, geralmente estão atravessadas de préconceitos, do senso comum e muita desinformação. Na escola, estes alunos e alunas, que geralmente estão num processo de autoreconhecimento e de descobertas, acabam nestes conflitos produzindo comportamentos que podem comprometer seu desenvolvimento de aprendizagem, e o que é pior; muitos acabam se afastando da escola. Não é raro comprovar que as travestis têm um nível de escolaridade inferior, pois a escola repele seu comportamento. Não seria extremamente rico pensar numa escola onde travestis convivessem com outros alunos (as) de forma respeitosa? Não seria pedagógico e rico no processo de democratização do ensino a presença de travestis e transexuais? Será que a escola não tem obrigação de enfrentar estes desafios?

As homossexualidades, neste contexto, vêm marcadas por um estigma, onde gueis, lésbicas, travestis e transexuais acabam ao mesmo tempo numa invisibilidade social enquanto sujeitos, e numa visibilidade marcada pelo preconceito expresso no cotidiano da escola.

Os governos e toda a sociedade devem enfrentar seus fantasmas e saber que a sexualidade não está descolada nos espaços de ensino. A sexualidade está inserida no processo, e é através dela que damos significados as nossas vidas.

---

[1] Coordenador do nuances- grupo pela livre expressão sexual. Professor de Educação Física. Endereço Eletrônico: nuances@nuances.com.br

# A AEC E A EDUCAÇÃO POPULAR

**Alda dos Santos Moura**[1]

A Associação de Educação Católica do Rio Grande do Sul – AEC/RS, desde a sua fundação, em 20 de maio de 1961, sempre acreditou que, como associação, congregada por educadores religiosos/as e leigos/as das escolas católicas, que a constituem e a dinamizam, tornaria possível a missão de ser presença de Igreja no campo da educação, no Rio Grande do Sul.

AEC é o Setor de Educação do Regional Sul 3 da CNBB, procurando ser um espaço de reflexão e animação da Pastoral da Educação, integrada na Pastoral Orgânica. Assume este setor com a consciência de que suas atividades devem visar a todos os educadores e escolas, não só as católicas, abrindo-se para todas as redes de ensino e para uma integração ecumênica. Tem como Proposta a Educação Libertadora, inspirada e fundamentada no Evangelho, documentos eclesiais e teorias da educação.

Organiza-se de maneira participativa, desenvolvendo um plano de formação permanente para educadores das escolas de educação formal e educadores da educação não formal, através de cursos, encontros e seminários, numa abrangência regional e estadual. Acompanha e assessora os coordenadores de Pastoral da Educação das Províncias Religiosas e das Dioceses do Estado.

A Educação Popular constitui o Setor através do qual a AEC-RS se propõe colocar em prática o princípio da "opção preferencial pelos empobrecidos", vendo neles sujeitos e agentes do processo de construção da sociedade livre, justa e solidária, ou seja, do "outro mundo possível", necessário e urgente com que sonhamos.

Para realizar suas ações, na Educação Popular, fundamenta-se nos princípios da participação, do protagonismo, da fraternidade, da igualdade, que se expressam na metodologia da Educação Libertadora, Emancipatória, tendo como base a CIDADANIA e a DIGNIDADE da pessoa humana.

Articula-se com entidades afins, participando da luta pela garantia das políticas públicas, animando as ações na área da Educação Popular, através de uma organização participativa, como tam-

bém, realizando um serviço de acompanhamento e assessoria a projetos sociais. As ações, no campo da Formação, do Setor de Educação Popular direcionam-se para Lideranças Comunitárias, Educadores Sociais, Educadores Populares, Educadores de EJA, Escolas Itinerantes, entre outras.

A participação no Seminário: *Paulo Freire e a Educação Popular – Reafirmando o compromisso com a emancipação das classes populares*, foi um momento profundamente significativo para reforçar nosso compromisso com a reflexão, com o debate e a construção de conhecimentos, em vista da realização de uma práxis impregnada de amor.

Acreditamos na importância das ações realizadas em conjunto com outras entidades afins e com o próprio povo, para o fortalecimento da luta que se propõe modificar a situação de exclusão social em que vivemos hoje. É necessário que os educadores e educadoras populares, juntamente com a população, tenham informações, acompanhem e participem das decisões políticas e econômicas do País. É preciso também oportunizar à população acesso à formação, ao debate, planejamento e organização. A realização de um Seminário como este, onde as Instituições e Entidades têm espaço para relatar suas experiências, é contribuir para o empoderamento das classes populares, é possibilitar o fortalecimento de suas organizações de forma autônoma, ampliando seu poder de intervenção e participação.

A AEC, através da Educação Popular, investe na Formação com um enfoque social, que visa, não apenas os conteúdos em nível acadêmico, mas, principalmente, à construção de um processo transformador da sociedade. Buscando ocupar este vazio na área de formação, a AEC-RS tem investido em diversas atividades voltadas à Educação Popular. Alimenta um grande interesse em contribuir para o desenvolvimento e a justiça através da promoção de alternativas educacionais e formativas.

Em suas diretrizes, tem como princípio o "Saber Cuidar". Entendemos que este "Saber Cuidar" é um compromisso ético em defesa da vida em todas as dimensões, é um olhar ativo para a realidade de descaso e descuido com os empobrecidos, com nossas crianças, com as pessoas idosas, com os demais seres vivos, com a coisa pública, com o planeta, enfim, com a VIDA.

---

[1] Educadora e Coordenadora do Setor de Educação Popular da AEC-RS. Endereços Eletrônicos: alda@aecrs.org.br e aldamoura@terra.com.br

# SINDICATO, EDUCAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE À LUTA SOCIAL

**Leriane Titton**[1]

O CPERS - Sindicato, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do RS, tem sido protagonista de muitas lutas na defesa da Educação Pública de Qualidade tanto em nosso Estado como no cenário nacional. O Sindicato é uma organização popular de classe, ferramenta do movimento operário na busca de avanços para a classe trabalhadora, pautado por vários dos princípios defendidos por Paulo Freire: a coletividade, o diálogo, a conscientização, o ato político e a luta pela transformação social são constantes no desenvolvimento da atividade sindical.

Assim tem sido no 39º Núcleo do Cpers, que, por inúmeras vezes, elegeu Paulo Freire para ser debatido e apresentado nos encontros educacionais e no dia-a-dia do debate pedagógico.

Na construção coletiva da resistência contra os ataques das políticas neoliberais à educação e na construção da luta por avanços nas políticas voltadas à classe trabalhadora, temos chamado a todos a refletirem sobre suas práticas na condição de trabalhadores em educação e a repensarem os rumos de seu trabalho, buscando formar cidadãos conscientes e sujeitos críticos, capazes de assumir seu lugar no processo histórico.

Nossa história de luta tem sido motivadora do desenvolvimento deste ser sujeito e motivadora da conscientização do ser humano acerca de sua responsabilidade histórica como ser transformador, participante, e não apenas objeto de um projeto de sociedade que não contempla a classe trabalhadora.

Muitas foram as batalhas que temos travado e muitas foram as conquistas para a educação que temos obtido. No entanto, o que julgamos como sendo nossa maior vitória é a possibilidade de transformação, revigorada em cada rosto dos trabalhadores que juntos participam de nossos movimentos e compartilham nossas esperanças.

Já dizia Freire que a luta é necessária para que a transformação seja possível. Não basta nos encerrarmos em nossas salas de

aula e fecharmos os olhos para o meio social ao que estamos inseridos e aos problemas os quais precisamos enfrentar. A educação sem uma forte relação com a realidade não é capaz de rumar nossos passos para a construção de uma sociedade mais justa como pretendemos alcançar. Por isso a forte indicação de Freire, presente em todo o seu trabalho, da necessidade de uma educação pautada numa consistente base teórica, para possibilitar a construção da autonomia intelectual e fortalecer a luta social pela verdadeira emancipação.

Assim como não basta simplesmente dar uma "boa aula", sem um processo de educação para a autonomia, a luta social também não avança. Daí a necessidade de articularmos as lutas sindicais a uma teoria revolucionária no ensino. Precisamos dar-nos conta destas perguntas fundamentais: A  quem lecionamos? Como lecionamos? Para que lecionamos?

Precisamos de fato criar condições para uma educação transformadora, que seja instrumento de conscientização dos seres humanos, pois só a conscientização é capaz de libertar da opressão. Assim, através do caminho da luta e da formação, o 39º Núcleo assume historicamente um papel de agente neste processo e trabalha para a superação dos parâmetros já estabelecidos, buscando sempre ir além do que se apresenta como possível no momento, perseguindo a realização da utopia freireana.

---

[1] Diretora Geral do 39º Núcleo (Porto Alegre-RS) do CPERS-Sindicato. Endereço Eletrônico: leritítton@gmail.com

# IPPOA: COMPROMISSO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS E POPULARES E A INCLUSÃO ECONÕMICA E SOCIAL

**Coordenação Executiva**
**IPPOA- Instituto Popular Porto Alegre**

Vivemos tempos difíceis, emblemáticos, por vezes caóticos e com uma certa desesperança no ar. As grandes mudanças a que temos assistido recentemente com o avanço da globalização neoliberal, a revolução tecnológica e a crise paradigmática e epistemológica, somada às ambigüidades dos projetos emancipatórios na gestão do Estado, por vezes arrasta muitos de nós para uma destopia.

A nossa lida em dias tão nebulosos, contudo, faz-se por isso mesmo mais necessária. Nós do IPPOA continuamos firmes, organizando a luta, nos rebelando contra todas as tentativas de retirar direitos, gerar discriminações, manter na opressão mulheres, negros, índios e pobres em geral.

O Instituto Popular Porto Alegre é uma entidade não-governamental composta por uma equipe multiprofissional oriunda de diferentes áreas do conhecimento: educadores, historiadores, sociólogos, administradores, jornalistas, assistentes sociais e líderes comunitários. Nosso trabalho acontece em diversas áreas: Educação Popular e Formação de Formadores; Direitos Humanos; Economia Popular e Solidária; Cultura e Comunicação Popular e nas questões de gênero, mulheres e feminismo. Atuamos assessorando movimentos sociais e comunitários, do campo e da cidade, gestores públicos e grupos de economia popular solidária em todo o estado do RS, dando destaque ao trabalho na área de educação.

Quando propusemos aos nossos parceiros e aliados a realização de uma ação conjunta para a realização de um Seminário que lembrasse a presença luminosa de Freire, sua atualidade e legado, sabíamos que poderíamos encontrar um campo propício e fértil para que pudesse acontecer.

Com esta iniciativa reafirmamos nossa missão de construir e disseminar conhecimento que tenha um caráter emancipatório, associado às lutas sociais e populares, na perspectiva da cidadania

ativa. Esperamos poder reeditar experiências como esta outras tantas vezes

É, como se vê, uma construção coletiva, na qual as diferentes vozes, falas e escritas se manifestam como a querer fazer não apenas o registro de um momento, mas da perenidade de uma utopia que nos inspira e leva a lutar; e que demonstra que a força do povo organizado muito pode na acumulação para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Dizia Freire durante seu exílio, quanto estava na Suíça, ao final de um belo poema sobre a esperança: *"Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã... o meu tempo de espera é um tempo de quefazer..."*. Portanto, *e*speremos lutando.

# O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, A EDUCAÇÃO POPULAR E PAULO FREIRE

**Setor de Educação do MST-RS**

Dentre os vários aspectos do legado de Paulo Freire para a Educação Popular no Brasil, de modo específico para o Movimento dos trabalhadores Sem Terra, podemos destacar:

A organização popular como base para os processos de libertação. Paulo Freire em seu livro Pedagogia do Oprimido sintetiza esta concepção quando escreve: *Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho as pessoas se libertam em comunhão*[1]. Neste sentido as famílias sem-terra constroem o MST como uma ferramenta para juntos empreenderem a luta pela terra e Reforma Agrária. Descobrem neste processo que quanto maior a capacidade de organização do acampamento melhor enfrentam as dificuldades do dia-a-dia e a disputa da terra com a classe dominante.

Para vivenciar este princípio, o MST constantemente avalia e planeja a sua organicidade interna, buscando a participação de todos e todas em seus núcleos de base, equipes de trabalho e instâncias.

O Movimento Sem Terra busca desconstruir a idéia assistencialista de que ao pobre cabe o papel de receber, de ser atendido em suas necessidades básicas. Em sua estrutura organizativa busca provocar os sujeitos a lutarem em comunhão para conquistar o que é de direito de todo ser humano, a partir da crença nas potencialidades de homens e mulheres tornando-se sujeitos da história.

Os movimentos sociais desenvolvem processos e ações que combatem a "desumanização" causada pelo sistema capitalista da sociedade, que atinge milhares de seres humanos. Assim como Paulo Freire os movimentos sociais acreditam que, mesmo em condições de extrema exclusão e falta de perspectiva, todas as pessoas são capazes de desenvolver as suas potencialidades, a partir de um processo organizativo que propicie a participação.

Nesta perspectiva o MST em muitos casos é uma das últimas alternativas para muitas famílias, desta forma organizadas, retomarem aos poucos uma das características mais lindas do ser humano

que é a capacidade de sonhar, de projetar uma vida melhor coletivamente.

Conhecer para transformar. O sonho, o propósito de transformar a realidade desperta para a necessidade do conhecimento e por isso o Movimento se transforma na "grande escola" do Sem Terra. Nesta busca de ler melhor o mundo em que vivemos, o MST avançou na organização da educação de crianças, jovens e adultos, pois a leitura e a escrita são ferramentas imprescindíveis nesta tarefa, além de ser um dos principais direitos ainda negados a grande parte dos pobres brasileiros.

Os movimentos sociais do campo se propõem a redefinirem o próprio papel da escola na sociedade atual, pois refletem constantemente sobre: Que conhecimentos são necessários no campo? E o que é preciso estudar? Desta forma, vêm sendo elaboradas novas práticas educativas no MST na perspectiva da Educação Popular.

1 FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987. pg.52

# SOBRE O MTD E A EDUCAÇÃO POPULAR

## Movimento dos Trabalhadores Desempregados

O Movimento dos Trabalhadores Desempregados constitui-se como uma atitude propositiva de um contingente de homens e mulheres que vivem em situação de desemprego ou subempregados à margem da organização do estado moderno. São homens e mulheres que, não tendo tempo para esperar que o sistema que os inventou venha desinventá-los, resolvem então, desinventar esse estado de coisas. A luta do MTD não é por emprego, como poderia parecer, em uma olhadela rápida; a luta do MTD é por trabalho.

Entendemos que o emprego é uma forma de legitimar a existência de um patrão, que se alonga em proprietários, em donos de pessoas, de verdades cristalizadas, de pensamentos e opiniões. A estrutura social sob a qual vivemos obriga que homens e mulheres vendam "livremente" sua força de trabalho aos donos dos meios de produção. E mesmo que fossem de fato livres para tanto, não existe, neste sistema, pleno emprego. Os donos dos meios de produção usam o Estado, a ordem jurídica e a força militar para garantir seu "direito" a enriquecer do trabalho alheio. Por isso aceitar o emprego como solução é aceitar que este é o único jeito de garantir a produção e a riqueza. E mais do que isso, é aceitar que esta massa de Trabalhadores Desempregados que se amontoam nas grandes cidades e no campo aparece por "geração espontânea", quando a culpa do desemprego não é do desempregado, mas do sistema.

O movimento dos trabalhadores desempregados é um movimento social urbano, com o objetivo de ser uma ferramenta para organizar os trabalhadores desempregados. Seu eixo central articula-se no trabalho, que por sua vez articula-se com terra, teto e educação. Tem caráter reivindicativo, embora busque a transformação social. Temos como estratégia fundamental, que é a nossa razão de ser: construir um país socialista, começando pelo Projeto Popular. É por isso que nasce o MTD.

As reivindicações passam pelas bandeiras dos assentamentos rururbanos, frente emergenciais de trabalho e grupos de produção nas vilas. Contamos com sete anos de existência no Rio Grande do Sul, e a caminho da nacionalização, já temos articulação em dez outros estados.

A Educação Popular aparece como principio epistêmico educativo do Movimento e sua práxis. Ao mesmo tempo em que é uma forma de abordagem para qualificar a interpretação que as pessoas já fazem do mundo em que vivem, a Educação Popular nos permite desconfiar de nossas boas intenções, de nossas interpretações da realidade e da interpretação que fizemos junto às pessoas com as quais interagimos. Isto quer dizer que pensamos que seria extremamente grave para a libertação dos povos oprimidos se estivéssemos demasiado certos de nossas certezas. Por isso, parafraseando Carlos Rodrigues Brandão, em educação popular tudo é provisório, principalmente o conhecimento. Daí que temos sempre que estar atentos às nossas descobertas para não nos cristalizarmos em idéias que, por fortes que sejam, não libertam ninguém.

# HISTÓRICO E RELAÇÕES DE PAULO FREIRE COM A EDUCAÇÃO POPULAR

# EDUCAÇÃO POPULAR: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES TEÓRICAS[1]

**António Carlos Rodrigues**[2]

Neste texto, trataremos do tema Educação Popular em duas perspectivas. Num primeiro momento, elaboramos uma síntese histórica da educação popular no Brasil, ao longo do século XX. Em seguida, uma breve exposição teórica sobre a educação popular, destacando suas principais dimensões. Para tanto utilizo um estudo de caso, que foi a realização dos Colóquios de Educação Popular sediados na cidade de Passo Fundo-RS. Em boa medida esses encontros representam o debate acontecido em uma esfera mais ampla, a conjuntura da época e as grandes questões sobre o tema.

## A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Há alguns anos, no Brasil e na América Latina, tem-se produzido um grande número de trabalhos tratando da educação popular. Em cada um desses trabalhos há uma tentativa de reconstituir a história dos conhecimentos construídos pelo povo, da luta pela educação pública e do desafio de despertar, nos setores mais explorados e esquecidos da população, a consciência política, possibilitando-lhes uma maior participação enquanto sujeitos do processo histórico. Esses estudos vêm demonstrando a necessidade de sistematizar e aprofundar a reflexão sobre os espaços e as possibilidades da educação popular.

Por ocasião do III Colóquio Nacional de Educação Popular e I Colóquio Internacional de Educação Popular, Paulo Ghiraldelli (1989) apresentou um relato sobre a história da educação popular no Brasil. Segundo ele, o primeiro conceito de educação popular fornecido pelas elites brasileiras significava instrução elementar: ler, escrever e contar. Era a alfabetização destinada aos pobres. Os movimentos sociais vão alterando este conceito de acordo com o avanço de suas formas de organização e de seus embates contra os interesses das elites.

Para Carlos Rodrigues Brandão (2001), "as propostas e as iniciativas concretas do que veio a ser chamado, anos mais tarde, *edu-*

*cação popular* não se originaram de uma fonte social única: o estado ou a sociedade civil", demonstrando que educação popular não foi algo construído a partir de uma única base política nem de um local definido. Mais adiante ele acrescenta:

> Ao contrário, o seu espaço de germinação é o de uma ampla frente polissêmica de idéias e de ações, nunca tão política ou ideologicamente centralizada. É ali o lugar onde propostas e experiências de um também trabalho pedagógico, mas quase nunca formalmente escolar, dirigido de maneira especial a pessoas adultas excluídas da escola quando crianças ou jovens, no campo e na cidade, tomou corpo em grêmios estudantis, em agências da Igreja Católica, junto a sindicatos e embriões de movimentos populares, e até dentro de estruturas do próprio Estado, como seria o caso da *Campanha Nacional de Alfabetização* abortada pelo Golpe Militar de 1964. Havia mesmo uma marcada intenção em comprometer o Governo Nacional com um novo modelo de educação. (BRANDÃO, 2001, p. 23).

De acordo com Carlos Rodrigues Brandão, constituíram-se, entre o final do século XIX e o começo do século XX, os comitês pró-liberdade de consciência, inspirados no pensamento do movimento anarquista, importante articulador dos primeiros movimentos associativistas de classe. Um dos objetivos básicos desses comitês pró-liberdade de consciência foi a democratização da educação, por meio da criação de redes de escolas públicas e laicas. Esses comitês reuniam-se em torno de objetivos comuns, embora seus dirigentes e representantes pertencessem a agremiações antagônicas. Por isso, partilhavam de várias ações sociais na busca de uma escola que se aproximasse dos seus interesses. "Em volta da mesma mesa, estão pastores evangélicos, líderes espíritas, maçons, militantes socialistas e intelectuais livres-pensadores".(BRANDÃO, 2001). Ainda segundo Brandão, possivelmente, esse foi o primeiro momento que o conceito *educação popular* assumiu um sentido político e ideológico definido.

Nas experiências das escolas anarquistas e na luta pela escola pública do País, associados como uma classe que já se organizava enquanto classe, os trabalhadores pretendiam acrescentar ao ensino regular as "coisas-que-todo-mundo-deve-saber", uma espécie de "saber-de-classe". Nestes momentos, as experiências de educação

popular recebem sujeitos sociais de várias áreas, identificados e comprometidos com interesses populares, que se colocam a serviço de uma nova prática educativa. As experiências das organizações e lutas de trabalhadores europeus, especialmente italianos e espanhóis, trazidas para o Brasil nesse período, contribuem com processos pedagógicas críticos e um perfil diferenciado da educação popular, iniciando no País a história da educação popular com uma identidade de classe.

Os espaços ocupados e entendidos como educação popular alteram-se dialeticamente ao longo dos vários períodos da história brasileira. Há momentos em que o movimento de educação popular conta com o apoio e sustentação do Estado, há outros em que o apoio restringe-se aos setores extra-oficiais. Paulo Ghiraldelli, explicando a história da luta de classes no Brasil, afirma que a educação popular, enquanto tal e o seu próprio conceito ou concepção se transformam e se retransformam, passa por inúmeras fases e inúmeras abordagens teóricas.

A educação popular, nas décadas de 1950 e 1960, é marcada por várias formas de expressão: educação e alfabetização de adultos, círculos da cultura, animação cultural etc. Uma das características significativas dessas manifestações de educação popular era a de passar, quase que exclusivamente, por fora da instituição "escola", embora contassem com a participação do Estado.

As várias tentativas dos setores organizados nos movimentos sociais de comprometer o Governo Nacional num modelo mais próximo da educação popular resultaram em várias experiências, esforços no sentido de ver um maior compromisso do Estado na sustentação financeira e uma relação mais democrática com os sujeitos das classes populares.

A educação popular, ligada diretamente à educação de adultos, estando num primeiro momento, intimamente relacionada com os interesses das elites políticas preocupadas com o voto que só alfabetizado poderia dar, se modifica com a crescente participação de movimentos sociais. O encontro com Paulo Freire e outros intelectuais orgânicos das décadas de 1950 e 1960 complementa um quadro de fundamentação teórica e prática. Neste encontro, os movimentos populares ganham uma sistematização e identidade de classe que ainda se encontrava difusa.

Carlos Rodrigues Brandão, no texto *A educação popular ontem e agora, 2002*[3] , apresenta o surgimento da educação popular no Nor-

deste do Brasil, e depois por quase todo o País como um intenso movimento no início da década de 1960, conduzido por educadores, pedagogos, não pedagogos, artistas e intelectuais. Nesse meio predominava a crítica radical às estruturas da sociedade vigente e à lógica de suas culturas, tendo como base a vontade de construir uma outra educação, um caminho pioneiro e coletivo de ações transformadoras de toda uma sociedade, para o Brasil e América Latina. Foi nessa época que surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB).

> Durante o seu primeiro ano de funcionamento, o MEB tratou da organização do sistema de rádio-educação, concentrando suas atividades no nordeste: em 1961 foram abertas 2.687 escolas radiofônicas distribuídas pelos Estados do Pará, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe, Bahia e Goiás, atingindo 38.734 alunos... No mesmo ano realizaram-se cursos intensivos para a preparação das equipes de trabalho (líderes e monitores), atingindo um total de 1.182 pessoas. (PAIVA, 1987, p. 243).

Com o golpe militar, o MEB teve que se reorganizar, e redimensionar seu caráter, assumindo um perfil pastoral para continuar existindo, mesmo assim somente até os anos 1970 e 1971. Com a repressão desencadeada pela ditadura militar, os movimentos sindicais e partidários perdem espaço de atuação, seja pela intervenção direta do Estado repressor, seja pelo desgaste das táticas burocráticas de conciliação, ditadas pela política stalinista, corrente majoritária nos movimentos sindicais na década de 1970, que se alinhavam à linha política dos PCs em nível mundial. Sobram então, os movimentos populares, associações de moradores e Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), mesmo tendo que se adaptar a uma orientação religiosa, única tolerada pelos militares, para dar continuidade à educação e cultura popular no Brasil.

Antes do golpe militar de 1964, realmente, havia relativa liberdade de manifestação, sucediam-se e às vezes sobrepunham-se formas ostensivas de agitação: as greves se repetiam, a turbulência política alastrava-se, os militares eram atingidos no clima de perturbação que inquietava a muitos, a agitação estudantil invadia as escolas e ganhava as ruas, raiava a inquietação nos meios intelectuais,

onde tudo era posto em questão. Como os meios de coação não eram acionados, segundo os desejos e pregações dos mais amedrontados, a agitação crescia. (SODRÉ, 1984, p. 57).

> Diante da infatigável repressão ao movimento operário, neste momento, podemos afirmar que a emergência dos movimentos sociais urbanos acabaram por se constituir num elemento imprescindível de resistência ao regime militar. (...) No desenvolvimento de tal organicidade, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) cumpriram um papel determinante. Multiplicando-se de forma incontrolável por todo o País... (BAUER, 1995, p. 177).

Com a repressão, os movimentos políticos das mais diversas correntes saem da cena pública, entrando na clandestinidade, com suas figuras mais reconhecidas indo para fora do País, fugidos ou exilados. Os que permaneceram no Brasil, ficaram condicionados a mudarem constantemente de nome e de endereço. Os setores que optam por uma via de enfrentamento, como foi o caso do PCdoB no Araguaia, são perseguidos, cassados, presos e torturados, praticamente exterminados.

> A solução simplista foi empregada: o golpe militar realizou a intervenção nos sindicatos, suprimindo neles a liberdade de escolha, de discussão e de reivindicação; suprimiu as greves e, depois, regulamentou esse direito de tal forma que praticamente acabou com ele; expulsou, demitiu, reformou e transferiu para a reserva centenas de militares em que via agitadores e impôs regime de severa vigilância nas Forças Armadas assim expurgadas; fechou as organizações estudantis, dissolveu as antigas direções, prendeu figuras notórias que encontrou, obrigou outras ao exílio; liquidou a cátedra universitária, provocou êxodo de eminentes professores, pesquisadores, cientistas; instalou no Palácio da Cultura uma central de investigações policiais militares; desorganizou as grandes instituições científicas do País, dos Institutos Butantã e Osvaldo Cruz ao Centro Nacional de Pesquisas, institui, em suma, a paz dos pântanos. (SODRÉ, 1984, p. 57).

A repressão exercida sobre os movimentos e entidades de classe e o controle dos meios de comunicação produziam, na população em geral, uma profunda alienação da realidade social. A superação desta alienação dá-se pela união de vários fatores, crise política e econômica, gerando inúmeras contradições, junto com as ações dos movimentos sociais.

> Ainda em 1977, no Brasil, foi organizada a campanha Anistia Ampla, geral e irrestrita e por uma Constituinte Livre e Soberana. Tais campanhas acabaram aglutinando diferentes setores da oposição e ampliando as conquistas democráticas. 1977 assistiu ainda às manifestações operárias contra a ditadura militar. Foi um momento de intensa atividade política e sindical que se estendeu até, praticamente, maio de 1978. (BAUER, 1995, p. 195).

A rapidez com que teve a retomada do crescimento desses movimentos nos anos 80, em grande parte foi dada pelo acúmulo via movimentos populares, até então internos e, de certa forma, esquecidos.

Dentre os movimentos populares, as CEBs destacaram- se, conforme resgate feito na obra de Michael Löwy: *Marxismo e Teologia da Libertação.*

> A comunidade de base é um pequeno grupo de vizinhos que pertencem a um mesmo bairro popular, favela, vila ou zona rural, e que se reúnem regularmente para ler a Bíblia e discuti-la à luz da sua própria experiência de vida. (...) pouco a pouco os debates e as atividades da comunidade se ampliam, geralmente com a ajuda do clero progressista, e ela começa a assumir tarefas sociais: lutas por habitação, eletricidade e água dentro das favelas, luta pela terra no campo. Em alguns casos, a experiência dessas lutas conduz à politização e à adesão de inúmeros animadores ou membros das CEBs, aos partidos de classe ou às frentes revolucionárias. (LÖWI, 1991, p. 46).

É o reconhecimento dos esforços das organizações populares que mantinham, mesmo durante a ditadura, importantes elaborações e trabalhos críticos ao regime militar, que desfaz as confusões

sobre o possível espontaneísmo desses movimentos, encontrando espaços viáveis de atuação.

Entre esses espaços, encontramos as organizações e esforços do trabalho realizados pelo Serviço de Educação Popular (SEP), exemplo de perspectiva de classe que a educação popular assume. Da necessidade de entender e subsidiar os militantes em discussões nos movimentos de bairros e nas fábricas, fazendo parte do ascenso das lutas em nível nacional dos anos 80, surge *Capitalismo e classe operária no Brasil*[4], (SEP, 1981) análise da formação econômica brasileira e o capitalismo mundial, bem como suas relações de classe, retratando a necessidade de organizações cada vez mais consistentes para superar as formas de controle do capital.

> Os militantes que se comprometiam em razão de sua fé na militância operária, perceberam que já não eram suficientes o entusiasmo, a generosidade e a coragem para enfrentar as situações cada vez mais complicadas. Era preciso ter as ferramentas necessárias para enfrentar a luta pela promoção operária, pois o capital é cada vez melhor organizado e menos condescendente aos apelos dos trabalhadores. (SEP, 1981, p. 11).

É a constatação dos limites das ações assistencialistas e voluntariosas encontradas no interior dos movimentos populares, diante da complexidade das estruturas que mantêm o sistema e da impossibilidade de convivência pacífica entre o trabalho e capital.

Nos anos 80, a educação popular passa a ser incorporada e delimitada por correntes pedagógicas definidas dentro dos partidos políticos, ligados às lutas populares e sociais. Para o educador Paulo Ghiraldelli, isso constitui um fato inédito para a história da educação popular.

Mais adiante, a educação popular, enquanto prática dos movimentos sociais, encontra mais claramente a necessidade de mudanças das estruturas sociais, influenciados, estes movimentos sociais, pela teologia de libertação, que inspira lutas democráticas e novas práticas educacionais, formando toda uma geração. Mas as tentativas de situar um momento preciso ou um local determinado, em que a educação popular nasce, se constituiu ou se estrutura enquanto tal, não encontra sustentação histórica nem teórica. Para Carlos Rodrigues Brandão.

> A educação popular não foi uma experiência única, algo realizado como um acontecimento situado e datado. Caracterizado por um esforço de ampliação de sentido do trabalho pedagógico e por um vínculo entre a ação cultural e a prática política. A educação popular foi e prossegue sendo a seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação, em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história. (BRANDÃO, 2001, p. 9).

No final da década de 1980, a sociedade brasileira começa a ser bombardeada, através dos meios de comunicação, por "novos" conceitos como: neoliberalismo, globalização, qualidade total, terceira revolução industrial, flexibilização, trabalho em equipe, novas tecnologias, competência, polivalência, formação abstrata, multi-habilitação policognição etc. Entretanto, por detrás desses discursos "modernizantes", o que se verificou foram políticas econômicas e sociais com conseqüências no aumento do desemprego, cortes sociais, sucateamento da escola pública, privatizações, aumento de tarifas, ressurgimento de doenças endêmicas, explosão de violência... Alguns desses "novos" conceitos são resignificações de já antigos conceitos.

Encontramos em Gaudêncio Frigotto, no seu livro *Educação e a crise do capitalismo real*, (2000) uma profunda análise das políticas econômicas e sociais adotadas no País e em todo o mundo. Iniciando na Inglaterra de Margaret Tatcher e nos Estados Unidos de Reagan, essas teses percorrem todos os continentes. No Brasil, com mais força, a partir da posse de Fernando Collor de Melo. Frigotto parte da posição que a crise é do capital, que aposta em novas e velhas táticas de administração e dominação em sua fase neoliberal, responsável por coordenar a nova (des)ordem mundial. O autor recorre a uma imensa literatura (dos mais recentes autores, às análises da gênese e o desenvolvimento histórico do capitalismo, retomando elaborações de Marx, Engels e Rosa Luxemburgo) para desenvolver uma crítica à crise do "Estado de bem-estar social" e a sua substituição, apontando os limites das teses do fim da sociedade do trabalho, da perda da centralidade do trabalho e a do fim das ideologias. Essas elaborações que respondem aos interesses da classe trabalhadora, tornam-se imprescindíveis para superar e romper com imposições do capital. "(...) como uma espécie de cheque-mate, num complicado jogo de xadrez, para aqueles que tomam o traba-

lho, no seu processo histórico, como categoria central de análise das relações humano-sociais em geral, e especificamente, no campo educacional". (FRIGOTTO, 2000, p. 56).

Com a introdução das políticas neoliberais no Brasil, os movimentos sociais e a educação popular sofrem um sensível refluxo. A crise econômica e o aumento do desemprego dificultam enfrentamentos, causando confusões nas direções do movimento, desestimulando as mobilizações. Esse conjunto de mudanças é atribuído ao fenômeno globalização. Paulo Freire, na sua obra "Pedagogia da Autonomia", também demonstra o conteúdo ideológico do termo "globalização".

> A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento de desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder. Fala-se, porém, em globalização da economia como um momento necessário da economia mundial a que, por isso mesmo, não é possível escapar. (FREIRE, 2001, p. 142-143).

A década de 1990 inicia com momentos difíceis e contraditórios para o movimento sindical e popular. Neste período, a produção literária e os meios de comunicação foram prodigiosos na produção de títulos como: "O fim da história", (FUKUYAMA, 1992). O fim das utopias, o fim da modernidade e o advento da pós-modernidade. São conceitos que tentam demonstrar o fim das classes sociais e da luta de classes. De outro lado, vários autores elaboram importantes interpretações a respeito dessa crise, reorientando e relocalizando a responsabilidade pela crise. Entre estas elaborações, o resgate do conceito luta de classe, feito por Marlene Ribeiro, interpreta bem este momento.

> Quando a classe operária se fragmenta e parece não lutar, ou quando não tem forças para tornar visível a luta, ou ainda quando a luta assume contornos que fogem à configuração do conceito clássico, o que se tem colocado em questão não foi a luta, mas sim a composição, a ideo-

> logia e a consciência da classe operária. É a burguesia que questiona a violência da revolução e o faz com tal empenho, que a realidade e o conceito de luta de classes cedem lugar a outras formas de manifestação e a outros conceitos (GENTILI, 1999, p. 147-148).

Se, nos movimentos de trabalhadores, os conceitos de classes estavam perdendo espaços, por confusões ou falta de consciência, o que dizer das visões dicotômicas e fragmentadas produzidas pela educação formal? Muitos destes novos e velhos conceitos, desconhecidos ou pouco usados pelos docentes, alguns ainda enquanto "pré-conceitos", adquiridos ideologicamente via falas oficiais do capital, acrescentavam dificuldades em melhor compreender a realidade.

Na obra da professora Marlene Ribeiro, *Movimentos sociais e educação,* uma relação necessárias apresenta-se à política neoliberal aplicada em todo o mundo, como uma reação da classe dominante, aos avanços políticos e organizativos dos movimentos sociais:

> O atual neoliberalismo é, sob esse ponto de vista, uma reação exacerbada ao avanço dos movimentos sociais revolucionários, é ainda um movimento que retroage, não só como referência aos princípios formais de liberdade e igualdade enquanto fundamentos do Estado liberal, mas em relação ao seu constitutivo, a cidadania burguesa e seu instrumento de realização, a educação pública, leiga, gratuita, enquanto um direito que deveria estar acessível a todos. (RIBEIRO, In: FERRARIO e RIBEIRO, 2002, p. 4).

Contrapondo a década anterior, em que os movimentos sociais vinham num ascenso, o novo período, de 1990, com a crescente aplicação de políticas neoliberais, corresponde à reorganização da outra classe. A reação da burguesia acontece em todos os campos, inclusive na educação, o que corresponde a uma contínua deterioração das condições de vida das classes populares.

> O capital foi e continua sendo 'inteligente' em adaptar as políticas educacionais às suas demandas, desde a preparação da mão-de-obra até a constituição da educação em eficaz meio de reprodução da sua ideologia, utilizando-se dos governos, dos educadores, da escola,... e, no

> contexto das políticas neoliberais, há, em relação a educação, um estreitamento visível das concepções e das práticas educacionais. (BONAMIGO, 2001, 125).

A partir desta nova política mundial, a categoria "trabalho" aparece cada vez mais desvalorizada, perdendo força e poder de influência. No dizer de Pablo Gentili.

> (...) o século XX terminou com uma avalanche de reformas no campo educacional latino-americano: mudaram as leis e normas que regulam o funcionamento dos sistemas escolares, mudou a própria organização da escola, os currículos, a formação docente, a avaliação. Mas a realidade cotidiana das escolas parece a expressão grotesca e cínica das promessas milagrosas enunciadas pelos exegetas da modernização neoliberal. ... a escola está mudando para continuar sendo a mesma. Haja desencanto. (GENTILI, 2002, p. 18).

Mudanças que são apresentadas pelo projeto neoliberal, como para melhorar a educação, não levam em conta a valorização profissional nem as causas sociais. Todas as propostas desse projeto colocam a educação na lógica do mercado, como se o mercado tudo resolvesse.

As lutas pela escola pública, na década de 1980, no sentido de ampliar o atendimento e melhorar a qualidade da educação, colocam-se na defesa do que existe para não piorar, em contraposição às políticas de sucateamento e a privatização da educação, práticas do modelo neoliberal. Políticas estas, usadas como forma de atacar ideologicamente o trabalho e seus representantes, diminuindo o poder da classe trabalhadora e suas possibilidade de mudanças. As obras de Ricardo Antunes, especialmente *Adeus ao trabalho* e *Globalização e socialismo - Aonde vai o mundo do trabalh,* esclarecem as artimanhas ideológicas do capital na atual fase de globalização neoliberal. Diz ele:

> (...) se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho presenciou a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (ANTUNES, 1997b, p.61).

Para Ricardo Antunes, essas novas políticas implicam sempre em retirada de direitos, significando expropriação extrema da força física e psíquica do homem, em outros termos, a superexploração da força de trabalho:

> Direitos e conquistas históricos do mundo do trabalho são substituídos e eliminados do mundo da produção. Substitui-se (ou mescla-se, dependendo da intensidade) o despotismo taylorista pelo estranhamento do trabalho levado ao limite, através da apropriação pelo capital, do saber e do fazer operário. Este pensa e faz pelo e para o capital. É esta manipulação da fábrica levada ao extremo. (ANTUNES, 1997a, p. 62).

Ricardo Antunes parte da década de 1980 para analisar as profundas transformações no mundo do trabalho, causadas por mudanças estruturais na produção e reprodução de bens. A força de trabalho do trabalhador adquire um caráter de esforço intelectual. Seu tempo, enquanto parte de sua força de trabalho e sua mente, enquanto trabalho intelectual, são mais exigidos, em muitos casos ocupando inclusive o local de moradia em horários que em outros tempos era destinado para o descanso:

> (...) não se constata o fim do trabalho como medida de valor, mas uma mudança qualitativa, dada pelo peso crescente da dimensão mais qualificada do trabalho, pela intelectualização do trabalho. Esta tendência permitiu a Marx ampliar a dimensão do trabalho social. (ANTUNES, 1997b, p. 68).

O que acontece, aí sim determinante, é uma crise do capital devido à queda constante da taxa de lucro e a superprodução, em dimensões nunca vistas, necessitando maximizar ainda mais a exploração da classe que vive do trabalho.

Dentro desta análise crítica do projeto neoliberal feita por Ricardo Antunes, sobram críticas também às principais direções do movimento operário, por apresentarem indícios de uma consciência de classe ainda pouco desenvolvida, constituindo-se, para ele, em limites subjetivos e objetivos, políticos e organizativos. Segundo ele, esse é um traço característico dos anos 90:

> (...) Abandonam o sindicalismo de classe dos anos 60/70, aderindo ao acrítico sindicalismo de participação e de negociação, que, em geral, aceita a ordem do mercado, só questionando seus aspectos fenomênicos.
>
> (...) O mundo do trabalho não encontra (enquanto tendência dominante) nos seus órgãos de representação sindicais e partidários, disposição de luta anticapitalista. As diversas formas de resistência de classe encontram barreiras na ausência de dirigentes dotados de uma consciência para além do capital. (ANTUNES, 1997b, p. 63).

A consciência para além do capital, expressão usada por Ricardo Antunes, refere-se à obra de István Mészáros, um dos mais completos estudos sobre a sociedade capitalista, seus limites e possibilidades. Na avaliação de Mészáros, a democracia burguesa no modelo neoliberal, retira toda e qualquer possibilidade do homem enquanto sujeito da história.

> A democracia e desenvolvimento modelados por democratas e republicanos dos Estados Unidos resultam a perda completa de liberdade de classe operária até mesmo no sentido estritamente parlamentar; e desenvolvimento como nada mais que o que se pode introduzir na concha vazia da definição mais tendenciosa de "democracia formal" imposta a todo o mundo... (MÉSZÁROS, 2003, p. 25).

## EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

A educação, enquanto produto histórico-social da humanidade, é subordinada ao desenvolvimento das forças produtivas e ao sistema econômico vigente. As concepções dos processos e conteúdos apresentados e desenvolvidos na educação, em cada época, refletem as fases de produção e o grau de organização das classes na sociedade, em que as disputas de interesses das classes perpassam os processos educativos. Assim, "A educação é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social". (FRIGOTTO, 2000, p. 31). Enquanto relação social, a educação é necessariamente uma relação política.

A educação popular, enquanto opção das classes populares como forma afirmativa, científica e desafiadora do sistema do capital, compreende a prática pedagógica como ato político. Na educação popular, os movimentos sociais encontram possibilidades de fundamentar, reestruturar, reorganizar suas ações pedagógicas, suas práticas coletivas, na escola, nas lutas sociais, no sentido de transformar esta sociedade.

É nessas lutas sociais que intelectuais comprometidos com as causas populares assumem a educação como teoria e método de mudanças. Paulo Freire, ao assumir a posição de militante da vida contra a situação de opressão instituída, postula o ato educativo como ato político:

> Quando eu me pergunto, por exemplo, a favor de quem eu conheço, contra quem eu conheço, e, portanto, a favor de quem, e contra quem eu trabalho em educação. Eu estou, obviamente, no campo político, eu preciso esclarecer, são perguntas que eu não posso deixar entre parênteses, e elas todas têm que ver com o meu sonho como educador, e o meu sonho não é só pedagógico, ele é substantivamente político e adjetivamente pedagógico. É impossível pensar a educação sem pensar a questão do poder, que é impossível admitir que a educação seja um quefazer neutro ou tecnicamente neutro, precisamente porque a educação se apresenta à luz das perguntas radicadas na própria prática e não nos livros. A educação se apresenta com uma radicalidade política, que faz com que sua natureza mesma seja política. É a essa natureza política da educação que eu chamo de politicidade da educação. Quer dizer, a qualidade que tem a educação de ser política e por isso de não ser neutra. (FREIRE, In: FARIA, L. S.; FIGUEIREDO, L. F.; FARIA, N. 1986, p. 177).

Importantes debates travavam-se no interior das escolas e dos espaços de organização dos educadores a respeito da questão da pseudoneutralidade que a educação deveria ter, principalmente nos primeiros momentos das reorganizações dos movimentos sindicais da década de 1980. A não neutralidade na educação, apresentada por Paulo Freire, responde ao debate com os defensores da educação formal, tecnicista e ou bancária que diziam: "educação e política não se misturam". O conteúdo e o caráter da educação popu-

lar buscada em Paulo Freire não dão margem a segundas interpretações. Para ele, as possibilidades criadas pela Educação popular são exatamente no sentido de interação, de incorporação e de um compromisso com as ações dos movimentos sociais.

> Muito bem, adiante dessas indagações ou reflexões, eu agora diria a vocês que, partindo dessa inviabilidade óbvia de que é impossível uma neutralidade educativa e, portanto, a educação pode ser opressora ou libertadora, eu diria que a educação popular só o é na medida em que ela explicita, vive e persegue um objetivo, de transformação, de ruptura com o estado burguês capitalista, essa é a minha posição, não necessariamente a dos outros, e se encaminha no sentido de um sonho de transformação para um projeto socialista. Em outras palavras, para mim, a educação popular é aquela que está a serviço dos interesses das classes populares, mas que, estando a serviço dos interesses reais das classes populares, tem nelas também, sujeitos desta educação e não meras incidências da educação popular feita pelos intelectuais ou pelos educadores. (FREIRE, In: FARIA, L. S.; FIGUEIREDO, L. F.; FARIA, N. 1986, p. 181).

Conforme Nogueira, (FREIRE e NOGUEIRA,1989:19), "educação popular é um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica". É neste esforço de mobilização das classes populares, movidas por suas necessidades e interesses, que está colocada a questão política, pois, numa sociedade dividida em classes antagônicas, os interesses de uma se contrapõem aos interesses da outra.

José Clóvis Azevedo em conferência no I Colóquio, em 1984, nos diz: "(...) educação popular é a dimensão educativa da ação política".( AZEVEDO,In:FARIA, 1986:82). Essa ação política é a ação coletiva e consciente dos movimentos, em busca das condições de existência ou em resposta a políticas impostas pelo sistema, que retiram ou discriminam essas condições. Ao movimentar-se coletivamente, produzem processos educativos, produzem a dimensão educativa. Neste sentido, a educação popular é a síntese constituída das ações práticas das classes populares em busca de seus interesses, descobrindo-se enquanto "classe para si" (MARX, Miséria da filosofia).

> (...) a educadora é política, enquanto educadora. O educador é um político, enquanto educador. Assim desenvolvem a tarefa política que deve ultrapassar os limites da política que já há na reivindicação social. Indiscutivelmente brigar para exigir salários menos imorais é já um ato político, mas é preciso ultrapassar esse limite e brigar também por melhores condições de trabalho como educador. É preciso brigar, não para fazer reforminhas de cafiaspirina, de emplastro no sistema escolar, mas para dar a ele, exigir dele, uma dimensão que necessariamente a política reacionária nega. (...) As transformações históricas não são feitas por um passe de mágica, mas sim geradas como fruto do próprio processo de participação popular. E cabe ao educador ocupar esse espaço para questionar a realidade vivenciada, desencadeando um processo mais crítico, mais democrático (...) (FREIRE, In: FARIA, L. S.; FIGUEIREDO, L. F.; FARIA, N. 1986, p. 182-183).

Educação popular, nas discussões desenvolvidas por Carlos Alberto Torres, é como um substrato de compreensões necessárias, para impulsionar lutas conseqüentes contra a ordem social vigente.

> A educação popular visa a desenvolver nas classes mais desfavorecidas da sociedade algumas das capacidades que foram consideradas necessárias para a sobrevivência ou lhes ajudariam a viver de uma maneira mais produtiva – ou sobreviver – dentro da ordem social existente e, finalmente, desafiá-la como um todo. (TORRES, in GADOTTI e TORRES, 1994, p. 251).

Para Paulo Freire, "(...) o que traduz a educação popular não é um voto de solidariedade paternal aos pobres, mas o que sela um projeto de educação popular. É o seu compromisso radical de transformação do mundo". (FREIRE, 1984, p. 187). Entre as definições da sua pedagogia, Paulo Freire destaca a seguinte:

> A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão se compro-

> metendo na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1999, p. 44).

Para João Pedro Stédile, membro da direção nacional do MST, a educação popular para o Movimento dos Sem Terra; "é um exercício permanente de aprender e ensinar, dentro da realidade em que vivemos, para que as pessoas possam, pelo conhecimento, ter consciência da realidade e poder organizar-se para mudar".[5]

Frei Betto, participando do II Colóquio, diz: "A educação popular é um processo permanente, integral, histórico, político e, portanto, nunca tem final. Não se pode dizer que esses já estão educados, porque mesmo o educador popular está sempre se educando e buscando uma metodologia". (BETTO, In: FARIA, L. S.; FIGUEIREDO, L. F.; FARIA, N. 1986, p121).

A educação popular, para Carlos Rodrigues Brandão, não foi uma experiência única, algo realizado como um acontecimento situado e datado. A educação popular é caracterizada por um esforço da ampliação de sentido do trabalho pedagógico e por um vínculo entre a ação cultural e a prática política. A educação popular foi e prossegue sendo a seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação, em que tais vínculos são restabelecidos em diferentes momentos da história.

Educação popular é uma educação criativa, crítica, dinâmica e emancipadora que objetiva a formação de seres participantes. Ela é parte do processo político que procura formar um sujeito coletivo de transformação da história e da cultura do país. De acordo com Carlos Rodrigues Brandão.

> (...) surgiram grupos culturais que praticamente lançaram o termo com uma acepção de caráter nitidamente político... Foi posta em ação a tese de que a cultura popular não era apenas a cultura que vinha do povo, mas sim a que se fazia pelo povo. A cultura popular é então conceituada como instrumento de educação, que visa a dar às classes economicamente (e ipso facto culturalmente) desfavorecidas uma consciência política e social. (LEITE, 1983, p. 251).

É através do processo educativo que os homens assimilam a herança cultural, tornando-se humanos, diferentes do animal ho-

mem. A sociedade do capital, ao negar às classes populares condições materiais e processos formativos que lhes possibilitem desenvolver-se enquanto humanos, negam condições às classes populares de se humanizarem plenamente. Então resta a elas mesmas criarem, através de suas próprias organizações solidárias e colaborativas, a reprodução das condições mínimas de vida e de cultura. Esses conflitos, por conquistar e manter as condições de vida, constitui-se em processos educativos.

> (...) no processo de mobilização e de organização do próprio povo, do próprio movimento está o exercício do pensar e refletir, questionando e analisando a sua realidade de circunstancial, tentando construir participações coletivas e co-laborativas nos grupos sociais com o intuito de romper com as estruturas opressoras da sociedade. (FREIRE, In: FARIA, L. S.; FIGUEIREDO, L. F.; FARIA, N. 1986, p. 181).

A busca de atividades ou instrumentos formativos que rompessem com a alienação produzida ideologicamente na escola formal pela sociedade capitalista fez com que os mais diversos movimentos organizados dedicassem importantes esforços para sistematizar um método. Este método é uma construção histórica das classes populares, que encontraram, na sistematização de Paulo Freire e importantes educadores latino-americanos, suporte teórico, apresentado como "teoria de educação". A educação popular, enquanto método de alfabetização, organizado por Paulo Freire, atende muito mais que a leitura e escrita alfabética. Ela desvela o mundo e amplia as possibilidades de unificação dos movimentos sociais.

Para Carlos Rodrigues Brandão, a educação popular adquire a potencialidade de ferramenta para as classes populares, como forma de compreender o mundo e a sociedade, tornando-se, assim, um instrumento de defesa dos seus interesses.

> A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação na mão do povo. Pelo que foi exposto antes, o fato é que a educação popular pode ser entendida como uma atividade específica (...) ela, por outro

lado, não requer ser realizada no interior do sistema educativo formal, separada do conjunto das práticas sociais dos indivíduos. Muito ao contrário, a educação popular vem sendo desenvolvida no interior de práticas sociais e políticas e é aí precisamente onde podem residir a sua força e sua incidência. (BRANDÃO, 1983, p. 71).

## EDUCAÇÃO POPULAR: UMA CONTRIBUIÇÃO LATINO-AMERICANA

Vários autores enfatizam as raízes latino-americanas da educação popular. Para Moacir Gadotti, em conferência proferida no V Colóquio, a educação popular é um paradigma teórico e prático, é a maior contribuição da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Quando na história da educação universal se fala da América Latina, o que aparece como original e como maior força é o paradigma da educação popular. [6]

Esse paradigma teórico-prático constitutivo da educação popular é identificado por Moacir Gadotti como sendo fruto das ações e reflexões proporcionadas pelas experiências de lutas dos povos latino-americanos.

Para Wanderley, a compreensão da realidade, construída pelas experiências de educação popular na América Latina, produziu novos conhecimentos e novas relações nos movimentos sociais.

> As experiências significativas de educação popular na América Latina e no Brasil comprovaram que o povo sabe acumular historicamente, tem sua sabedoria, suas formas de expressão próprias, sua lógica do mundo cotidiano, sua simbologia e sua linguagem. Reafirmaram o fato de que no modo de as classes subalternas articularem o real, há elementos alienantes e elementos progressistas, inovadores. Evidenciaram que o surgimento da consciência crítica parte desse saber popular e que a vivência da opressão concreta é um dos condicionantes fundamentais a partir do qual a consciência se forja (tanto para o povo quanto para os intelectuais orgânicos), permitindo com o tempo vencer as ambigüidades, para perceber as contradições que existem na realidade, e desvendar as determinações reais. (WANDERLEY, 1994, p. 94).

Mais do que desvendar as determinações reais, as experiências de educação popular propiciam esse encontro entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos produzidos pelo povo, num diálogo entre as mais variadas experiências e os mais diferentes conhecimentos, entendendo e fazendo-se entender. A educação popular é uma construção teórico-metodológica, num mundo tão sofrido, tão oprimido e tão explorado, mas, palco de muita alegria, de muita organização e de muita luta. Numa terra em que se juntaram tão diferentes culturas e se produziram tantos contrastes políticos, econômicos e culturais, também estão se produzindo grandes contribuições para o campo do conhecimento.

Hugo Lovisolo, em sua obra *Educação Popular:* Maioridade e Conciliação (1990), faz um estudo sobre a educação popular no Brasil desde a década de 1960. Recorrendo a uma vasta bibliografia, Lovisolo faz uma busca dos processos educativos da luta de classes, em vários períodos da história mundial. Para o autor, a educação popular tem como identificação e referência permanente a América Latina, entendida também como pedagogia ativa, educação para a liberdade, teologia da libertação ou pedagogia do oprimido.

Embora toda própria da América Latina, a educação popular é perfeitamente aplicada em qualquer outro país, grupo social ou etnia oprimida, como um caminho de construção da autonomia. Por este viés, temos a educação popular, não como uma pedagogia de aplicação local ou própria para América Latina, mas como pedagogia universal, ou seja, uma teoria pedagógica.

Lovisolo (1990) encontra na obra de Paulo Freire, *Educação como prática da Liberdade* (1974), uma teoria educacional do processo formativo pelo qual se passa da menoridade à maioridade sob pontos de vista diversos como: eficácia no campo da alfabetização, gerando consciência crítica e incentivando a vontade de saber e de libertação, superação da experiência da dependência, conquista do agir autônomo, construção da identidade, organização pelos próprios interessados.

A educação popular, não reconhecida pela legislação nem admitida em instituições oficiais, adquire, junto às entidades comprometidas com os interesses populares, *status* de teoria educacional do processo formativo, o que torna a educação popular referência para os movimentos sociais no Brasil e no mundo.

## O GRANDE DESAFIO DOS EDUCADORES - OCUPAR OS ESPAÇOS DA ESCOLA FORMAL, COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

A partir do golpe militar, via controle político e ideológico do regime, o Estado e a escola formal inviabilizam a educação mais ligada aos interesses populares. Dessa forma, reforça-se o argumento dos que dizem que a educação popular somente acontece de forma extra-escolar. Para estes, somente os movimentos sociais constituem instâncias legítimas capazes de promover atividades de educação popular.

Com a ascensão dos movimentos sociais da década de 1980, em todo o Brasil e em nossa região, as ações e experiências de educação popular ganham espaços e importância. Os educadores envolvidos nesses movimentos sociais, das mais diferentes entidades de classe, encontram na educação popular motivação para resgatar, nos seus locais de trabalho, escolas e universidades, a dimensão política das práticas pedagógicas. Entre o avanço dos movimentos sociais e o recuo da repressão do regime, há um recomeçar das ações populares no interior da instituição escolar e da academia, ou seja, recuperar a pedagogia enquanto instrumento de mudanças.

Essa nova prática pedagógica da educação popular, proposta nos locais de trabalho do ensino formal, encontra resistência e reações, não somente do ponto de vista legal e burocrático. Há disputas ideológicas, cada vez mais constantes, nas bases das categorias profissionais da educação, do ensino público e privado. De um lado, os defensores da educação como instrumento de libertação e de mudanças sociais; de outro, a educação como promotora de desenvolvimento e manutenção do "status-quo". Nas escolas estes conflitos, às vezes, chegam a comprometer a permanência do profissional da educação. Na escola privada, qualquer exposição mais acintosa aos interesses da direção ou mantenedora será motivo de demissão. Em escolas públicas, dependendo de cada direção ou política governamental, o destino será uma repreensão, remanejo ou suspensão. A vivência de uma pedagogia que aposte nos conflitos e nas contradições para educar, recebe constantes represálias de administrações das instituições escolares, através das legislações e instrumentos como estatutos e regimentos. Por esse motivo, as ações mais duradouras e comprometidas em educação popular, passam necessariamente pela organização coletiva. José Clóvis Azevedo argumenta: *"(...) Nós dissemos que a educação popular só*

*vai conseguir penetrar na escola oficial quando for o reflexo já de uma intervenção nossa, enquanto professores, no movimento popular, nas entidades de classe e nas entidades populares".* (AZEVEDO, In: FARIA, L. S.; FIGUEIREDO, L. F.; FARIA, N. 1986, p. 83).

Entre as tarefas dos educadores que se comprometem com a educação popular, nesta disputa ideológica por espaços na educação formal, está a de superar a dicotomia entre teoria e prática, suas relações com o trabalho manual e trabalho intelectual, na busca por construir práticas educativas comprometedoras e recorrentes, capazes de interferir e alterar o comportamento de excluído da sociedade, ajudando-o a descobrir-se como classe, assumindo posições de libertação diante da opressão, tornando-se artífice da sua história, crescendo em nível de consciência crítica frente à realidade.

> Obscurecer a realidade não é ser neutro. Tornar a realidade brilhante, iluminada, também não é ser neutro. Para poder fazer isso, temos que ocupar o espaço das escolas com políticas libertadoras. (...) Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos! Significa, também, esperar constantemente por uma punição. (FREIRE, SCHOR,1987. p. 51).

A fase de transição que viveu a sociedade brasileira, do inicio dos anos 80, ao final desta mesma década, é marcada por incontáveis disputas no campo do desenvolvimento econômico e de participação popular, reprisadas constantemente em cada escola, em cada local de trabalho, em cada luta social. Nestas constantes lutas são propiciados momentos privilegiados para desenvolver uma educação mais crítica e reflexiva. Este é o momento de criação do I Colóquio, que vinha entrar na disputa por mais espaços de educação popular na educação formal.

> Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. (FREIRE, 1974, p. 89-90).

O debate em torno dos espaços da educação popular na educação formal é tema de muitas discussões. Entre as várias defesas da possibilidade de trabalhar a educação popular nos espaços da educação formal, Nedison Faria diz que, apesar dos obstáculos colocados ao educador popular, é preciso ir além dos limites impostos.

> É possível ocupar os espaços nas Universidades e nas Escolas em defesa dos interesses populares. Os obstáculos estão aí com a realidade econômica, política e social que perpetua a tradição autoritária, frente e oposição à qual se projeta uma educação democrática, crítica e reflexiva, com possibilidades de construção de mudanças, num processo dialético-problematizador, que se faz na história. (FARIA, 1986, p. 11).

Se há inúmeras dificuldades de acesso da educação popular à escola formal, é resultado da disputa de interesses entre classes antagônicas nesta sociedade capitalista. Há, de outro lado, também, incompatibilidade do educador crítico, do educador consciente em conviver com uma educação tecnicista e bancária, sem questionar, sem contrapor.

Os processos educativos da educação formal e oficialista são as ferramentas, os instrumentos que o sistema utiliza para "conquistar" ideologicamente, mantendo o domínio sobre a classe trabalhadora. Na tentativa de ser impermeável a influências dos saberes e experiências da classe, a educação tecnicista ou bancária desvaloriza os conhecimentos e os saberes populares. Ao não reconhecer esses saberes populares, muitas vezes, por se contraporem aos seus interesses e formas de ensino, a educação formal é tida como uma ferramenta que não se modifica, não se deixa influenciar pelos profissionais da educação nem pela comunidade escolar. Essa "impermeabilidade" da educação formal impõe inúmeros controles e limites para introdução de novos processos educativos, deixando poucos espaços a novas práticas pedagógicas, ao fazer pedagógico dos agentes da educação. As possíveis influências da educação popular na escola formal acontecem a partir das contradições inerentes da sociedade, as quais perpassam a educação formal e que se potencializam por ações externas, de fora para dentro. Sujeitos sociais organizados em entidades de classes e nos movimentos sociais utilizam-se do sindicato, do partido, da música, do teatro e da cultura popular, para se contrapor às ações anti-

dialógicas e ideológicas contidas no ensino oficial, construindo rompimentos da linha reprodutivista na educação formal. A estas ações da classe e para a classe, que sistematizadas e organizadas chamamos de educação popular, ao serem trabalhadas na escola, na comunidade, nos movimentos sociais, desencadeiam inúmeras interações educativas, produzindo novos conhecimentos e, freqüentemente, opostos aos desenvolvidos pela escola formal.

Uma outra esfera de atuação a ser disputada pela educação popular é no ensino "superior". A universidade, enquanto espaço de formação "privilegiada" das elites, consequentemente, de um maior controle político e ideológico do sistema, segundo Wittmann, "tende historicamente a assumir um papel que se constitui num foco de resistência à educação popular".

O trabalho de Lauro Carlos Wittmann - *A Universidade e a Educação Popular* apresentado no II Colóquio de Educação Popular, em 1986, define as dificuldades e contradições presentes nas universidades, bem como encontra possibilidades de atuação e de compromisso com a educação popular.

> As possibilidades e os espaços dos interesses das classes dominadas na universidade, limitadas, mas reais, constituem o suporte para a verdadeira prática histórico-acadêmica de trabalhadores da educação na universidade. (WITTMANN, In: FARIA, L. S.; FIGUEIREDO, L. F.; FARIA, N. 1986, p. 107).

O texto Wittmann parte da análise da sociedade dividida em classes, para elucidar os interesses da educação formal e a natureza da educação popular. "Numa sociedade de classes, a educação popular passa, fundamentalmente, pela questão dos interesses objetivos e coletivos da classe trabalhadora, da cidade e do campo". Na educação popular, o espaço privilegiado de formação das classes populares passa pelo mesmo caminho da produção de sua existência, ou seja, o trabalho e suas manifestações.

> O lugar substantivo da produção da existência do trabalhador, pelo trabalhador e para o trabalhador, são as suas lutas, movimentos e organizações. A transformação estrutural da sociedade consiste basicamente na superação das relações de exploração, dominação e

> opressão, engendradas no interior das relações de produção de nossa sociedade. A instauração da nova sociedade, cuja base estrutural está na vigorosa construção de relações de cooperação, corresponsabilidade e solidariedade, exigem uma prática acadêmica voltada para os interesses, para as lutas, movimentos e organizações das classes populares e com ela comprometida. É nas lutas concretas, nos movimentos e nas organizações populares que os interesses da classe trabalhadora se materializam, se adensam e se afirmam. Eles são o lugar da educação do trabalhador pelo trabalhador e para o trabalhador. (WITTMANN, In: FARIA, L. S.; FIGUEIREDO, L. F.; FARIA, N. 1986, p. 108).

É a identificação com esta visão, apresentada por Wittmann, que muitos educadores acadêmicos assumem, no seu trabalho e nas suas entidades de classe, ações no sentido de romper com formação tecnicista e bancária do ensino superior, fazendo sempre a defesa da democratização e do acesso ao conhecimento às classes populares.

## A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MEDIATIZADA PELO TRABALHO, UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

Em toda abordagem teórica e metodológica utilizada por Paulo Freire, encontramos espaço privilegiado para o trabalho e as mudanças produzidas a partir do trabalho, da interação social com a natureza. Há, entre as defesas de Paulo Freire, a de que o homem em sua plenitude, dadas as condições materiais objetivas, é participante ativo e vigoroso da sua própria existência, da sua vida social. Para Paulo Freire, o homem educa-se e se faz humano mediatizado pelo mundo e em relação com o seu trabalho. "O homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem mundo". (FREIRE, 1999, p. 86-87).

> Em Vygotsky, a construção do conhecimento, mediatizada pelo trabalho, adquire destaque: "o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem". Para Vygotsky, se as condições materiais condicionam a vida social, tornam-se condições

objetivas para a construção do conhecimento. Nesta relação, o objeto, o material pressupõe e antecede o sujeito, portanto, determinantes para o desenvolvimento.

Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX e ENGELS, 2001, p. 186).

Por trabalho, como mediatização para a construção do conhecimento, entendemos o trabalho como substrato da ação do homem sobre a natureza, um trabalho criativo, produzindo condições de sobrevivência e cultura. Diferente e em contraposição ao trabalho alienado, ao trabalho como mercadoria para o capital. A este tipo de trabalho alienado, produzido na divisão social do trabalho da sociedade capitalista, está presente somente a força de trabalho e nela, isolada do planejar, do decidir, do criar, não há construção de novos conhecimentos.

A educação pelo trabalho tem como base o trabalho criativo, o trabalho como manifestação de vida, o trabalho como manifestação de humanidade. Quando este mesmo trabalho é transformado em mercadoria, em sofrimento, estupidez e embrutecimento, não pode ser tratado como processo educativo, promotor de desenvolvimento.

Estas várias formas de trabalho foram criadas com a divisão social do trabalho. Esta divisão social do trabalho é questionada até por ideólogos do capital, como Adam Smith, que expõe os efeitos nocivos da divisão social do trabalho, quando o homem assume uma parcela limitada de trabalho, ou seja, um trabalho parcial.

A compreensão da maior parte das pessoas se forma necessariamente através de suas ocupações ordinárias. Um homem que despende toda sua vida na execução de algumas operações simples... não tem oportunidade de exercitar sua inteligência... Geralmente ele se torna estúpido e ignorante quando se pode tornar uma criatura humana. A uniformidade de sua vida estacionária corrompe naturalmente seu âmbito... Destrói mesmo a energia de seu corpo e torna-o incapaz de empregar suas forças com vigor e perseverança em qualquer outra tarefa que não seja aquela para que foi adestra-

> do... E em toda sociedade desenvolvida e civilizada, esta é a condição a que ficam necessariamente reduzidos os pobres que trabalham, isto é, a grande massa do povo. (SMITH,In:Marx & Engels, 1983, p. 23-24)

A esta divisão social do trabalho, a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, imposto pelo capital, Marx assim a qualificou: "Subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte, e se não merece, assassiná-lo... A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo". (MARX e ENGELS, 1983, p. 24).

Para cumprir com a função de adequar os homens às tarefas específicas da divisão social do trabalho, ao trabalho parcial, a escola formal ocupa um papel de destaque. A educação destinada à classe trabalhadora é organizada por todo um sistema educacional, visando a atender aos interesses do capital. Para Marx, essa relação, entre a divisão do trabalho e a educação, não é simples proximidade nem mera coincidência. As políticas educacionais adotadas, explicam muito claramente a escolha dos processos educacionais assumidos.

> O sistema de ensino é entendido assim como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema – única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo. (MARX e ENGELS, 1983, p. 7).

Para os intelectuais e sujeitos sociais, comprometidos com as causas populares, essa orientação da escola formal, mantenedora e reprodutora da sociedade, é base dos maiores debates e questionamentos.

## EDUCAÇÃO POPULAR: UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA

A base constitutiva da educação popular é a relação do respeito ao conhecimento e aos saberes populares. Nesse sentido, o diálogo está para a interação, para o entendimento, para a libertação, para a transformação, assim como o monólogo está para o isolamento, para alienação, para a acomodação e para a ordem.

Na educação popular, a palavra dá significado à vida dos homens. O diálogo, como palavra verdadeira, pode modificar, construir, transformar. Através da fala, capaz de criar e recriar, a educação popular resgata o ser humano objeto-mercadoria e transforma-o em sujeito histórico e social. O desafio permanente aos educadores identificados com a educação popular, na escola formal, em projetos políticos-pedagógicos ou em projetos alternativos na prática educativa.

Paulo Freire dá máxima importância à fala do indivíduo para o seu desenvolvimento: "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação". (FREIRE, 1999). Uma unidade dialética do educador-educando, com a tomada de consciência para mudança da realidade, concretude com que educadores e educadoras buscam mudar sua realidade e, portanto, sua totalidade.

A fala, a capacidade de diálogo é considerada por Paulo Freire a essência da educação libertadora. A palavra verdadeira, em Paulo Freire, adquire o status de condição para acontecer educação, sem a qual não há conhecimento que liberte, que modifique, que transforme. O entendimento, a interação, o diálogo, a capacidade humana de estabelecer relações objetivas e abstratas através da linguagem, diferencia os seres humanos em relação aos animais. Essa dialogicidade é condição para a verdadeira educação.

> A dialogicidade em Paulo Freire é a capacidade das relações humanas numa perspectiva de direitos sociais e de igualdades sociais, que se buscam permanentemente, mas que só se estabelecem plenamente, no rompimento desta estrutura social. "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu". (FREIRE, 1999, p. 78).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTUNES, Ricardo. *Globalização e socialismo: aonde vai o mundo do trabalho*. São Paulo: Xamaã, 1997.

AZEVEDO, José Clóvis. A educação popular. In: FARIA, Lourdes Solange (Org); FIGUEIREDO, Lorivan Fisch; FARIA, Nedison. *A educação popular em discussão: palestras e debates do I Colóquio Nacional de Educação Popular.* Passo Fundo: Berthier, 1986.

BAUER, Carlos. *Contribuição para a história dos trabalhadores brasileiros: a hegemonia vermelha*. São Paulo: Pulsar, 1995. V. II.

BONAMIGO, Carlos Antonio. *Para mim foi uma escola... o princípio do trabalho cooperativo*. Passo Fundo: UPF, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *De angicos a ausentes: 40 anos de educação popular*. Porto Alegre: Corag, 2001.

FARIA, Lourdes Solange (Org); FIGUEIREDO, Lorivan Fisch; FARIA, Nedison. *A educação popular em discussão: palestras e debates do I Colóquio Nacional de Educação Popular*. Passo Fundo: Berthier, 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUKUIAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A.; WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educação popular: utopia latino-americana.* São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Conferência proferida no V Colóquio de Educação Popular de Passo Fundo*. 1994.

GHIRALDELLI, Paulo. *A história dos movimentos populares no Brasil*. III Colóquio de Educação Popular de Passo Fundo. 1989.

LEITE, Sebastião Uchoa. Cultura popular: esboço de uma resenha crítica. In: Osmar Fávero (Org). *Cultura Popular e Educação Popular: Memória dos Anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

LÖWY , Michael. *Marxismo e teologia da libertação*. São Paulo: Cortez, 1991.

LOVISOLO, Hugo. *Educação popular: maioridade e conciliação*. Salvador: Empresa Gráfica Bahia, 1990.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria do Sr. Proudhon*. Lisboa: Avante, 1991.

MÉSZÁROS, István. *O século XXI – Socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
RIBEIRO, Marlene. *Movimentos sociais e educação: uma relação necessária*. Porto Alegre, 2002 (texto inédito)
SODRÉ, Nelson Werneck. *Vida e morte da ditadura – 20 anos de autoritarismo no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.
STÉDILE, João Pedro. Direção nacional do MST. *Conferência proferida no VII Colóquio de Educação Popular de Passo Fundo.* 1998.

---

1 Este texto foi originalmente publicado em RODRIGUES, Antônio Carlos. *A educação na ótica dos movimentos sociais: Colóquios de Educação Popular de Passo Fundo*. Passo Fundo: Gráfica e Editora Battistel, 2004. E foi resultado de minha dissertação de mestrado na Universidade de Passo Fundo.

[2] Professor de Educação Física na Rede Estadual de Educação. Mestre em Educação pela UPF - Universidade de Passo Fundo-RS. Atua na base e direção do CPERS/Sindicato-RS. Endereço Eletrônico: antoniocrodrigues@ibest.com.br

[3] Em um livro publicado em outubro deste ano e que retrata aspectos da alfabetização de jovens e adultos no Brasil e, de maneira especial, no Rio Grande do Sul, através do trabalho dos *Movimentos de Alfabetização, são relatadas no capítulo 2:* memória gaúcha, algumas experiências pioneiras de educação anarquistas entre operários da cidade de Rio Grande. Ver *de angicos a ausentes – 40 anos de educação popular,* CORAG, Porto Alegre, 2001, entre as páginas 36 e 39.

4 Esta obra historiciza as organizações e lutas da classe, através das experiências de educação e cultura popular. Resgata as ações de militantes da Juventude Operária Católica (JOC) e da Ação Católica Operária (ACO), que criaram o Centro de Educação e Cultura Operária (CECO). Juntos também organizam seminários nacionais e internacionais, contando com a participação de militantes operários de vários estados brasileiros e de quase todos os países da América Latina, propiciando uma grande unidade de lutas populares na América Latina. Com a retomada das lutas sindicais e políticas no Estado e também no País, desde os finais da década de 1970, os espaços da educação popular, assim como a cultura popular, se amplia.

[5] STEDILE, João Pedro. Conferência no VII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional de Educação Popular em 1998. (gravação em vídeo).

[6] GADOTTI, Moacir. Conferência proferida no V Colóquio em 1994, (gravação de vídeo).

# O CAJADO E A LANÇA
# PAULO FREIRE NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

**Marco Mello**[1]

*"E os sem amor, os sem teto*
*Os sem paixão, sem alqueire?*
*No peito dos sem peito uma seta*
*E a cigana analfabeta*
*Lendo a mão de Paulo Freire"*
**Beraderô**
Chico César

## UM PENSAMENTO HUMANISTA E RADICAL

Creio não ser um exagero dizer que poucas vezes, na história da educação, um pensamento teve tanto vigor e foi inspirador de tantas práticas, quanto o produzido pelo pernambucano e ao mesmo tempo cidadão do mundo Paulo Freire.

Embora não seja *pop*, Freire está muitíssimo presente nas místicas em movimentos sociais, nas camisetas, nos murais de sindicatos e escolas, nas epígrafes de formandos, nas livrarias que reeditam incessantemente suas obras, nos estudos de pós-graduação que se multiplicam sobre seu legado, nas pinturas nos murais dos acampamentos e assentamentos do MST, nos cursos de formação política e acadêmica em todos os recantos deste país, nos encontros de pesquisadores, nas escolas públicas e nas administrações populares que buscam nele referências para os seus quefazeres

A obra de Freire, como produto histórico e social, simboliza, como poucas, a síntese de um momento importante da história da segunda metade do século XX. Freire soube traduzir em um dado momento histórico o que vinha delineando-se em escala global, em especial nos países empobrecidos do hemisfério sul, que viviam um processo de libertação nacional, com a descolonização e as experiências de governos populares. Isso explica, em alguma medida, sua universalidade.

Isso não quer dizer que suas análises e propostas não devam ser objeto de crítica, nem que dimensões do seu pensamento sobrevivam ao tempo. Ao invés de sacralizá-lo, trata-se de reinventar sua obra.

Ao trazer alguns elementos introdutórios para reflexão, provoco nossa imaginação criadora para buscar possíveis respostas e certamente outras tantas perguntas em relação ao significado e atualidade desse pensador e suas obras: Em que media sua história de vida influencia sua produção teórica? Quais os principais traços presentes nas suas obras? Como ser relaciona a obra de Freire com o campo da Educação Popular? Qual a atualidade de Paulo Freire, hoje? Quais os desafios da Educação Popular, hoje?

Faço isso dez anos depois de sua ausência física-corporal entre nós e já reconhecendo um pensamento que atravessa o tempo, projetando luzes para além de si, da sociedade e do papel da educação. Proponho, na seqüência, que possamos acompanhar um balanço de suas principais contribuições para que pensemos a Educação Popular hoje.

Debater acerca do legado e da atualidade do pensamento freireano, passada essa década, não poderia deixar de ter outro significado que o de revigorar nossa disposição para continuar *peleando* para construir uma escola pública popular e radicalmente democrática.

## PAULO FREIRE REVISITADO

Reler e revisitar Freire, retomando um de seus temas mais caros – a teoria do conhecimento – talvez seja uma das formas de criticamente estudá-lo e manter vivificado seu legado. Fazemos isso, exatamente quatro décadas depois da escrita de sua obra mais conhecida e difundida, que é a *Pedagogia do Oprimido.*

A Educação Popular tem uma vigorosa trajetória em nosso país, que precede e sobrevive a ele. Mas nela Freire tem um lugar destacado. Suas idéias, seu testemunho e uma admirável esperança engajada por uma educação e uma sociedade mais justa continuam a inspirar educadores comprometidos com a transformação social.

Esse nordestino[2], que nasceu em Recife em 1921 e faleceu em 1997, é considerado um dos grandes pedagogos da atualidade e sua obra, como produto histórico e social, simboliza, como poucas, a opção radical por uma educação verdadeiramente libertadora. Suas contribuições como intelectual, educador e gestor continuam de grande atualidade, pois os contornos de sua produção o consagram como um clássico, lido e reconhecido no mundo todo (TORRES, 1997; LIMA, 2000; SOUZA,2001) Embora muitos outros

pensadores tenham afirmado concepções, propostas e práticas progressistas, lembremos aqui de Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, só para ficar nos mais influentes, Freire inscreveu seu nome na história da educação com destaque.

A sua obra tem inspirado inúmeras experiências educativas nas últimas décadas, não apenas no Brasil, já que as sucessivas traduções o tem popularizado, em especial no chamado terceiro mundo. Com firmes fundamentos axiológicos, epistemológicos e sócio-antropológicos, o pensamento freireano tem resistido ao tempo e se afirma como uma das mais importantes contribuições da pedagogia latino-americana.

## ANDARILHAGENS

Formado em Direito, Freire não exerceu a profissão, seguindo a carreira de professor de literatura entre os anos de 1941 e 1947, no Colégio Oswaldo Cruz, onde estudara como bolsista. Teve a oportunidade de trabalhar na implantação do SESI- Serviço Social da Indústria como diretor do setor de Educação e Cultura do entre 1947 e 1954, passando a diretor de 1954 a 1957, o que possibilitou a conhecer melhor a vida das massas trabalhadoras e dedicar-se a projetos de alfabetização de adultos em áreas urbanas e no interior de Pernambuco. Foi ainda pioneiro ao implantar e ser o primeiro Diretor do Departamento de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962-1964), na qual ingressou apresentando em 1959 uma tese intitulada "Educação e realidade brasileira". Essas experiências logo o projetaram como uma referência para as capitais nordestinas (Recife-PE, Natal-RN e João Pessoa-PB) que vinham passando por um processo de renovação com governos progressistas.

A experiência do chamado método de alfabetização que o tornaria conhecido começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias, o que era uma revolução para a época, considerando-se o enorme contingente de analfabetos. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, para implantar o Plano Nacional de Alfabetização de adultos em âmbito nacional. Estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões[3] de analfabetos ainda em 1964. (GADOTTI, 1989).

É possível localizar na trajetória de Paulo Freire uma síntese de um dado período da história brasileira tais como a efervescência

dos movimentos sociais e culturais através das Ligas Camponesas no nordeste, do Movimento Estudantil e Sindical, dos Centros Populares de Cultura (CPCs) ligados á UNE – União dos Estudantes, do Cinema Novo, do Movimento de Cultura Popular (MCP), no qual Freire atuou no Recife, do MEB – Movimento de Educação de Base, das atividades extencionistas das universidades, do governo João Goulart e as propaladas reformas de base e mesmo das idéias e movimentos que abalaram o final do século XX, como os movimentos revolucionários no terceiro mundo e a contracultura.

Seu reconhecimento dentro e fora do Brasil deu-se pelo impacto da experiência em alfabetização de adultos no Nordeste brasileiro. Com o Golpe Militar de 64 e a ditadura que se seguiria, Paulo Freire, assim como tantos outros, foi obrigado a se exilar. Primeiramente na Bolívia, onde permanece por pouco tempo devido ao golpe que depôs o presidente Vitor Estenssoro, líder do Movimento Nacionalista Revolucionário, que vinha fazendo um vigoroso programa de reformas como o voto secreto, a nacionalização das minas e reforma agrária. Com isso, Freire vai para o Chile, no qual muitos brasileiros viviam no exílio.

A experiência no Chile, com o democrata-cristão Eduardo Frei, recém-eleito com o apoio da Frente de Ação Popular de esquerda e mais tarde com Salvador Allende e da Unidade Popular, foi um divisor de águas, com a convivência com grupos e intelectuais mais radicais do que ele próprio, com uma experiência que buscava a via da transição democrática para o socialismo, plenamente em curso. Foi com a publicação de "Pedagogia do Oprimido", que ele escreveu neste período, que surge a possibilidade de trabalhar em Harvard, nos Estados Unidos. Freire adquire projeção e é convidado para trabalhar junto ao Conselho Mundial de Igrejas (CMI), sediado em Genebra, na Suíça, o que o torna mundialmente conhecido, permitindo que ele conheça e assessore, por dez anos, diversas experiências de países africanos recém saídos da colonização portuguesa. Aliás, o CMI deu apoio decisivo aos movimentos populares em escala global (ANDREOLLA e RIBEIRO, 2005). Um coletivo importante nesse período foi o Instituto de Ação Cultural (IDAC), criado com outros brasileiros, que foi um importante espaço de reflexão e ação conjunta, sobretudo na experiência em Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe.

Com anistia política, dá-se o seu retorno ao Brasil, em 1980. Durante praticamente duas décadas Paulo Freire retoma suas atividades

como docente na PUC-SP e mais tarde da UNICAMP, e como escritor, debatedor e conferencista, "reaprendendo o Brasil", como disse na sua chegada, mas sobretudo contribuindo para a luta em prol de uma escola pública popular, democrática e de qualidade, para todos.

Na sua trajetória teve relevância a experiência de ter sido Secretário Municipal de Educação na Prefeitura de São Paulo, na gestão Luiza Erundina (então do PT), entre 1989 e 1991, na qual se destacou a política de formação permanente dos educadores, o programa de alfabetização de jovens e adultos com o MOVA-SP (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo) e a prática do planejamento via interdisciplinaridade nas escolas da RME – objeto de reflexão no seu livro *A educação na Cidade* (2000); diga-se de passagem, ainda hoje ações paradigmáticas em se tratando de gestão de políticas educacionais progressistas.

Professor convidado em muitas universidades, sobretudo européias e norte-americanas, com amplo reconhecimento externo, Freire dedica-se nos anos vindouros à sistematização de suas experiências e publica várias obras que aprofundam e complementam sua reflexão.

Ao relembrarmos nesta narrativa histórica o percurso de nosso autor, percebemos o quanto essa gama de experiências: do SESI à Universidade do Recife, do Movimento de Cultura Popular ao Ministério de Educação, dos anos de exílio à experiência da abertura democrática no Brasil, foram fundamentais em seu pensamento e ação, expressos em publicações como *Educação como prática da liberdade* (1967). *Pedagogia do oprimido*. (1970), A importância do ato de ler (1982), *A Educação na cidade (*1991), *Pedagogia da Esperança* (1992), *À sombra dessa mangueira* (1995), *Pedagogia da Autonomia* (1997), entre outras.

## PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Um educador de pensamento e reflexão radical, rigorosa e profundamente humanista. Assim Freire pode ser qualificado. E a obra que talvez melhor sintetize isso, tenha sido aquela que literalmente abriu as portas do mundo para ele: a *Pedagogia do Oprimido*, escrita no exílio no Chile e publicada originalmente em inglês (1970), e depois em espanhol (1973), chegando ao Brasil somente cinco anos mais tarde em função da Ditadura Militar e da censura, ao mesmo tempo em que era traduzida em muitíssimas línguas, e publicado em todos os continentes, ganhando alcance mundial.

Ainda que sabidamente difundida sua crítica à educação bancária, que reproduz os mecanismos opressivos da sociedade capita-

lista, retomemos suas principais características (FREIRE:1983), quando ele opõe e ressalta as diferenças entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do oprimido:

> "O educador é o que sabe, os educandos os que não sabem".
> "o educador é o que diz a sua palavra e os educandos os que escutam docilmente".
> "o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos os que seguem a prescrição"
> "o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela".
> "o educador é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos."

A educação bancária é um ato de "depositar" o "saber". Para Freire é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem. Esse educação transmissiva, portanto, tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores.

Sua superação, a instauração de uma Educação Libertadora, implica em Freire na retomada da constituição histórica da consciência dominada e sua relação dialética com a consciência dominadora, já que há uma aderência ao opressor, quando "hospeda" a consciência do dominador - reproduzindo seus valores, sua ideologia, seus interesses – com o medo de ser livre que coabita e contraditoriamente luta com o desejo e a necessidade de libertar-se. Essa característica talvez seja uma das principais responsáveis pela perenidade e a ultrapassagem das fronteiras nacionais da Pedagogia do Oprimido, pois fornecia uma chave de compreensão para que leitores em contextos tão díspares pudessem com a obra se identificar.

Trata-se, assim, de um processo de libertação que não é uma luta somente individual. Ele é coletivo, social e político. Daí sua máxima: *"Ninguém educa ninguém, como tampouco se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo"* (FREIRE, 1983:79)., afirmando a autoria de seu destino, em uma pedagogia que se constrói *com* os oprimidos e não *para* ou *sobre* eles.

Vinte e cinco anos depois Freire "reencontra" a Pedagogia do Oprimido, publicando em 1992 *Pedagogia da Esperança*, um livro indispensável para compreender sua formação, as influências que teve e mesmo a ressignificação de sua obra, que vai fundamentando uma *teoria da ação dialógica*.

Desde a produção da *Pedagogia do Oprimido* Freire foi ampliando o seu conceito de oprimido, incorporando a categoria de classe social e mais tarde, desde as críticas bastante pertinentes, também às noções de etnia e gênero (FAVERO, 2007). Resta reconhecer que o conteúdo desta obra, fundamental para quem se reivindica como educador popular, tem até hoje um grande apelo, ao evocar

as condições de vida dos educandos através da identificação e análise dos temas geradores, os debates em torno da dimensão cultural da existência, as diferentes percepções e visões de mundo em busca do alargamento de suas consciências.

## EIXOS QUE PERPASSAM A OBRA FREIREANA

Freire afirmava e reconhecia sua filiação a um ideário católico (PREISWECK, 1997) caracterizado como um "humanismo cristão", a um existencialismo encarnado e uma visão muito presente nos anos 50, de um nacionalismo desenvolvimentista com marcas de leituras marxianas e aspirações políticas de esquerda, que passavam pelo Movimento de Cultura Popular até o ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Na verdade, pode-se dizer, como o fez TORRES (1996), que três filosofias marcaram sucessivamente sua obra: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo sem, no entanto adotar uma posição ortodoxa em relação a essas influências

De certo modo Paulo Freire soube captar o momento de lutas que vivia a América Latina em seu processo de libertação e, conectado com o que acontecia no chamado Terceiro Mundo, fornecer uma explicação e uma pedagogia que revelasse uma síntese superior ao estágio encontrado.

Entre as leituras possíveis, e aqui tomo como referência o próprio Freire, podemos perceber alguns eixos que acompanham toda sua produção e que retomadas ao longo de sua trajetória, sintetizam a sua contribuição para os fundamentos da Educação Popular. São eles: A história como possibilidade; a politicidade do ato educativo; a dialogicidade; a leitura do mundo e a leitura da palavra e a utopia.

### 1. A história como possibilidade

A recusa ao fatalismo e ao determinismo geográfico, cultural, político perpassou toda a bio-bibliografia de Freire, encharcada por um humanismo crítico e emancipatório. Freire resgata e populariza a relação fundamental entre os sujeitos no processo de conhecimento, refutando a undirecional e hierárquica relação sujeito-objeto.

Aparentemente banal, talvez seja o desafio mais difícil de ser compreendido e assimilado. O conhecimento existe na dimensão histórica, o que implica no reconhecimento de que nosso saber não é perene, que temos que ter a *humildade* de saber que é uma formulação histórico-cultural, que necessariamente vai ser superado historicamente.

A vocação para o "ser-mais" enquanto uma possibilidade de todos os seres humanos associados à consciência do inacabamento implica em assumirmo-nos como sujeitos da história, capazes de mudar o mundo e mudarmos a nós próprios, em um permanente processo de autoformação, relativizando certezas e verdades absolutas. Somos, portanto, seres abertos para a história possível e sensíveis á historicidade de nossa realidade e do conhecimento produzido acerca dela.

**2. A Politicidade do ato educativo**

Rejeitando a suposta neutralidade do educador, para Freire o processo educativo nunca é politicamente neutro, mas sim uma ação cultural que resulta numa relação de domínio ou de liberdade entre os seres humanos;

A não neutralidade do educador exige, portanto, a leitura crítica da realidade na qual se está inserido, suas desigualdades e injustiças, requisitos para a gestação de utopias de transformação social.

Entender o processo educativo como sendo eminentemente político, porque traduz valores, projetos, relações de poder, conscientes ou não, significou a politização dos educadores, muitos ainda fortemente influenciados pela idéia da missão, do sacerdócio na formação humana, isenta de compromissos de classe. Ao perguntar-*se a favor de que, de quem e contra quem se educa?* Freire desperta o sentido mesmo das experiências dentro de uma perspectiva transformadora.

Pedro Pontual (2007:37) faz uma rica síntese de como Freire foi ressignificando essa noção: "*Paulo Freire sempre falava que toda a educação é, inerentemente, política. E ele foi atualizando ao longo de sua vida, e ao longo do desenvolvimento dos distintos contextos porque passou o Brasil, a América Latina, essa idéia da politicidade da educação. Nos anos 60, ela aparecia vinculada à idéia da liberdade; nos anos 70, à idéia da Pedagogia do Oprimido. Nos anos 90, á idéia da esperança; ainda nos anos 90, à idéia da autonomia; posteriormente, á idéia de indignação e à idéia dos sonhos possíveis. Ou seja, ele foi atualizando esta idéia de uma educação comprometida com a mudança, utilizando as categorias que mais correspondiam aos desafios de cada contexto histórico que fomos vivendo.*"

### 3. Dialogicidade

O diálogo constitui um dos fundamentos epistemológicos da pedagogia freireana[4]. Para esse autor o diálogo adquire o estatuto ao mesmo tempo gnosiológico, metodológico e ético de uma Pedagogia Libertadora, na qual meio e finalidade do processo educativo se embricam na mediação sócio-cultural e nas relações horizontais entre educador-educando, escola-comunidade, saber popular-saber sistematizado pela ciência.

Portanto, o diálogo é mais do que um recurso metodológico ou uma metáfora buscada na informalidade das relações interpessoais, constituindo para Freire uma "conversa hermenêutica" na qual ambos os pólos em comunicação são sujeitos no seu processo de libertação. Educador e educando passam a ser vistos como sujeitos do processo de construção do conhecimento mediatizados pelo mundo, visando à transformação social e construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Isso implica em rejeição do argumento da "autoridade", evitando reproduzir e hospedar dentro de nós as práticas das elites que fazem um diálogo vertical, rígido, carente de vida, impedindo o educando de "dizer a sua palavra". O diálogo é aqui uma exigência existencial que implica na prática formativa em tomar como ponto de partida não o saber do educador, mas sim a prática social dos educandos. "*É essa prática que constitui o eixo em torno do qual gira o processo educativo. Antes de se elaborarem conceitos, é preciso extrair dos educandos os elementos de sua prática social: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam. Aqui o conceito aparece como ferramenta que ajuda a aprofundar o conhecimento do real, e não a fazer dele mera abstração"*. (FREIRE; BETTO; KOTSCKO, 1985:77-78)

O diálogo assume, portanto, vital importância na pedagogia freireana, na medida em que nesse se fundamenta a libertação humana e social; é através dele que podem aproximar-se, superar-se e criar-se novos conhecimentos e possibilidades, novos "quefazeres" para a transformação dos dialogantes e da própria realidade na qual estão inseridos.

O diálogo faz parte de um processo de humanização, envolvendo, portanto, relações permeadas de amorosidade, de respeito, de humildade; aliás, atributos muito presentes na própria personalidade e trajetória de Freire, e também de capacidade crítica, pois não há diálogo verdadeiro sem haver sujeitos críticos interagindo e

se colocando perante o mundo. Reconhecer e trabalhar com a diferença é fundamental dentro desse princípio, atribuindo uma dimensão problematizadora e emancipatória para o diálogo.

**4. Leitura de Mundo e Leitura da Palavra**

A própria história de vida de Freire, com a alfabetização sob "a sombra das mangueiras" de casa, com gravetos a riscar o pátio do quintal de casa, a forte influência de sua esposa Elza e os cerca de doze anos de experiências no campo da assistência social e educação de adultos, na Direção do Departamento de Educação e Cultura SESI (Serviço Social da Indústria) em áreas proletárias urbanas e no meio rural no nordeste, deram uma dimensão muitíssimo clara a ele sobre a importância de reconhecer que "a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". (FRERE; 1982:22).

Para esse pedagogo da esperança, a construção social do conhecimento se dá no reconhecimento e na superação das situações-limites presentes na consciência ingênua/dominada, a partir do reconhecimento respeitoso, porém crítico, da cultura do educando (FREIRE, 1983). Daí a investigação temática para verificar o universo vocabular dos educandos e seus temas geradores de vida e conhecimento e para proporcionar uma leitura crítica do mundo. (FREIRE, 1979)

Para Freire, no contexto da luta de classes, o saber mais importante, mais necessário para a libertação das classes populares, é a descoberta da situação de opressão (dominação política e exploração econômica) a que está submetido, para então elaborar sua consciência crítica, passo a passo com sua organização de classe.

**5. Utopia**

Utopia em Paulo Freire é mais do que sonho. Nasce de uma postura de denúncia das mazelas e injustiças, da "malvadeza" das estruturas sociais existentes. É também anúncio, esperança engajada em busca dos sonhos possíveis, dos "inédito-viáveis", como ele cunhou o termo.

Dizia ele em um dos seus primeiros textos publicados na volta do exílio: *"Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e a de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão é também um compromisso histórico".* (FREIRE, 1980:16).

Esse eixo de certo modo é a síntese cristã-marxista que aproxima a possibilidade da felicidade no futuro histórico. Para os cristãos, trata-se do reino de Deus; para os marxistas, o reino da liberdade.

Caracterizado por um verdadeiro realismo esperançado, a utopia da emancipação social, política e econômica é considerada para ele um imperativo existencial e histórico, na crença num *projeto humanista*, generoso, de inclusão de todos, que requer a participação direta e ativa dos sujeitos no processo de libertação.

No esquema que segue procuro demonstrar o que considero os principais eixos que perpassam sua obra, e que retomadas ao longo de sua trajetória, sintetizam a sua contribuição para os fundamentos da Educação Popular. Eles estão dispostos ao centro do quadro de maneira relacional. No lado esquerdo, alguns dos títulos de suas obras publicadas em vida ou póstumos traduzem esse conteúdo que perpassa sua obra. Em relação ao trabalho do educador, didaticamente apresentados na sua obra Pedagogia da Autonomia, objeto do quadro à direita do esquema, no qual algumas das características de uma prática docente progressista estão arroladas. Na parte inferior, destaca-se a tensão entre os referenciais de educação e sociedade em disputa e a importância de trabalharmos com os conflitos e contradições para uma práxis político-pedagógica libertadora e que ao mesmo tempo acumule para um projeto histórico de emancipação das classes populares.

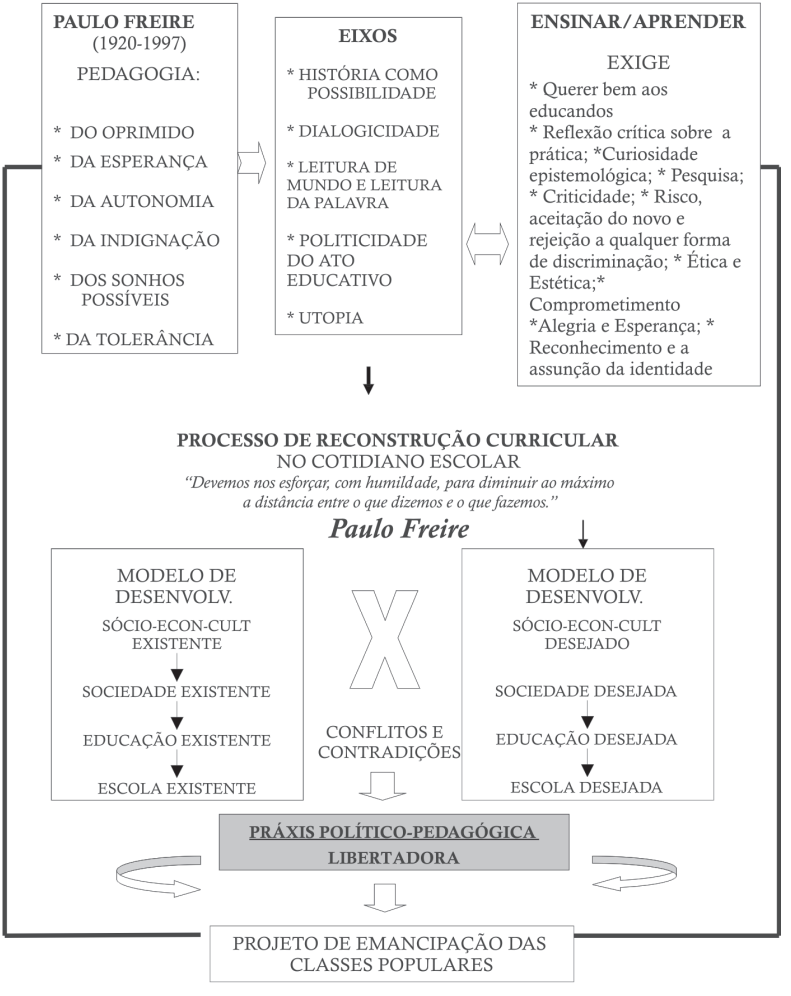
## LEGADO DE PAULO FREIRE

Freire, mais do que um intelectual e escritor também foi um homem de ação. Um homem que não se acomodou frente aos problemas de seu tempo, tanto desenvolvendo atividades pedagógicas e de formação política, quanto do exercício nos espaços de poder na estrutura do Estado, nas oportunidades que teve, colocando seu saber, sua inteligência e seu tempo a serviço de projetos de emancipação das classes trabalhadoras brasileiras e de além-mar. Não se rendeu a tentação de acomodar-se nos gabinetes, confortavelmente instalado, e deu sua contribuição para uma educação mais humanizadora e geradora de vida e felicidade, afirmando a necessidade de uma educação dialógica, para uma outra forma de vida e organização social.

Além de sua obra, traduzida em muitas línguas e reeditada muitíssimas vezes, inúmeros estudos sobre a produção de Freire, contado às centenas, ajudaram a difundir legiões de admiradores (e

críticos, é verdade), que a partir de seus referenciais epistemológicos, políticos e educativos, em diferentes contextos históricos e com distintos sujeitos, tem *se movimentado* na história. Paulo Freire inspirou e continua inspirando gerações de camponeses, operários, indígenas, estudantes, pesquisadores acadêmicos, ativistas das mais diferentes matizes, líderes revolucionários, governantes, e sobretudo educadores críticos e radicais, na luta por uma educação libertadora[5].

Um dos interlocutores nos Estados Unidos, McLAREN (2001:185-186), lembra o quanto seu pensamento permite dialogar com novos desdobramentos teóricos, como a filosofia da libertação, a alfabetização crítica, a sociologia do conhecimento, a esco-



la da teoria crítica de Frankfurt, a educação para adultos, a teoria feminista, a educação bilíngüe, a formação de professores e a crítica cultural neomarxista, além dos estudos no campo do multiculturalismo e os debates do pós-modernisno e pós-estruturalismo. Sua obra é, portanto, um desafio à reflexão e à reinvenção. Nada mais anti-freireano do que erguer "igrejas metodológicas" e sacralizá-lo. Não fazer um receituário e ter a capacidade de "buscar novos sentidos" em sua obra e a partir dela é nosso desafio.

As experiências vivenciadas por Freire e, sobretudo, por aqueles que a partir dele e dos seus referenciais epistemológicos, políticos e educativos, em diferentes contextos históricos, com camponeses, operários, estudantes, pesquisadores acadêmicos, líderes revolucionários, governantes, etc, foram consolidando um lastro intelectual e político que certamente hoje são basilares para a compreensão que temos da Educação Popular.

Sua biobiliografia constitui um marcador simbólico e político que constrói fronteiras e afirma um lugar social para aqueles que descobrem-se no mundo, transformando-o. Como analisa Frei Betto (2000), a produção de Paulo Freire foi muito importante no contexto em que viveu, assim como as teorias de Marx para entender a sociedade capitalista nos tempos da revolução industrial. A pergunta que fica é como indica esse autor: "*Como desenvolver uma metodologia, uma teoria de Educação incorporando o legado de Paulo Freire, fazendo-o avançar? É um desafio que se apresenta a todos nós".*

Vejamos, a seguir, feita essa recuperação do legado freiriano, a especificidade da Educação Popular.

## CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE PARA UM PARADIGMA EMANCIPATÓRIO

Um dos maiores legados de Freire, sem dúvida foi de ter cunhado, difundido e dado conseqüência prática à noção de Educação Popular[6], compreendida como compromisso de transformação social nas lutas do povo em seu processo de libertação, através do engajamento ativo, no estabelecimento de relações dialógicas, a partir da realidade dos sujeitos, em um processo permanente de ação-reflexão-ação.

A Educação Popular, desde seu nascedouro, afirma-se a partir de um reconhecimento crítico sobre a desigualdade social e como um instrumento de luta contra a hegemonia das classes dominantes, partindo dos saberes, das experiências e das culturas das clas-

ses populares. Se a entendemos como a síntese de uma proposta política, ética e, é claro, pedagógica, que propõe uma metodologia transformadora, válida não apenas para a realidade escolar ou educativa, mas para o processo integral de transformação social, temos um poderoso instrumento nas mãos.

Evidentemente que cada grupo, cada coletivo e educador vão constituindo seu estilo e compartilhando suas descobertas nesse fazer, o que dá uma dinamicidade muitíssimo enriquecedora que não queremos aqui congelar ou absolutizar.

Como lembra HURTADO (2003:50), a Educação Popular não está isenta dos "vícios, equívocos e incoerências", contudo tem demonstrado ser conseqüente no compromisso real com o povo em suas causas de emancipação. Sua história já foi exaustivamente analisada em vários trabalhos portanto não me detenho demasiadamente nela. Destaco na forma de síntese alguns de seus traços que talvez nos ajudem a situá-la na contemporaneidade.

Desde os anos noventa é claramente perceptível a afirmação por parte de vários movimentos sociais e populares, de propostas educativas alternativas à educação e ao ensino oficial (GOHN,2002). O debate contemporâneo sobre o papel desses movimentos na era da globalização e o papel educativo que eles desempenham na sociedade para a formação dos direitos e deveres da cidadania ganha uma nova dimensão na medida que programas próprios são criados, escolas vinculadas aos movimentos são criadas, centros de formação se consolidam, sistematizam-se práticas e se socializam os saberes e fazeres. (ARROYO, 2003; CALDART, 2000; MELLO, 2005).

A Pedagogia das lutas nos Movimentos Sociais e as experiências de reconstrução curricular vivenciadas nas redes públicas no país têm se constituído como uma das principais novidades no cenário educacional brasileiro, a partir da implementação dos projetos pedagógicos (re)elaborados sob a influência dos marcos legais da última década e dos movimentos político-pedagógicos de resgate e apropriação da educação e da escola pública pela comunidade escolar e pelos setores populares.

Movimentos sindicais, movimentos populares, das pastorais, das entidades de assessoria, dos movimentos sociais do campo, do movimento das mulheres, dos negros, da juventude, entre outros, vêm afirmando de modo análogo referências comuns em torno de princípios epistemológicos e metodológicos comuns e do legado teórico-prático de Paulo Freire.

Experiências vivenciadas em diversos recantos deste nosso país têm não apenas colocado em xeque as práticas hegemônicas de uma educação tradicional e bancária, que reproduz e legitima a ideologia dominante – mas, sobretudo, evidenciado a possibilidade de um novo paradigma. Isto é, um Paradigma emancipatório, tributário de um projeto de transformação da sociedade capitalista, afirmando uma visão de mundo pautada pela justiça social.

Ao afirmar essa possível convergência não ignoro que o campo da Educação Popular está longe de ser homogêneo. As influências vão desde as opções teórico-metodológicas até os contextos locais e regionais e as práticas efetivas dos pesquisadores e ativistas. Contudo, é possível afirmar que ela configura um campo pedagógico que a diferencia de outras práticas e correntes pedagógicas (CARRILLO, 2006).

## DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR, HOJE.

*"Para que meu sonho seja não apenas utopia eu preciso agir. Isto é... se o sonho se aproxima dos sonhadores é porque eles se organizaram, eles se organizaram com sonho na mão".*
Paulo Freire

A Educação Popular pode ser considerada uma corrente de pensamento e de resistência cultural nascida na América Latina e Caribe na emergência de diversas formas de organização e luta popular, sob as ditaduras desde os anos 60 do século passado, que se expandiu e se consolidou nos anos 70 e 80, no período da transição à "democracia", como um instrumento de resistência e afirmação, passando, finalmente a constituir-se como um movimento educativo e uma referência ética, epistemológica, metodológica e política para uma enorme gama de grupos, instituições, redes, movimentos e partidos políticos no espectro da esquerda.

Recuperar a importância e a atualidade da Educação Popular, neste início de século, é reconstituir de certo modo a própria história das lutas sociais e populares das últimas décadas. E a trajetória de Freire se confunde com ela.

Podemos dizer que houve, em especial do final dos anos oitenta a meados dos anos noventa um redimensionamento na concepção da Educação Popular (CARRILLO; MEJÍA; PALUDO; ZITKOSKI), influenciado pelo fim da experiência do socialismo real na então União Soviética, Alemanha oriental e Leste Europeu, a

derrota da revolução sandinista, o fim dos regimes militares e o avanço no processo de redemocratização, inclusive com experiências de gestão do estado burguês; além, é claro, do início do ciclo da hegemonica neoliberal e as críticas das correntes pós-modernistas. Esses movimentos trouxeram consigo grandes desafios que têm se colocado em nossas agendas. Entre eles, as questões em torno do multiculturalismo crítico, das lutas feministas, dos ecologistas, da incorporação das subjetividades, a recuperação da centralidade do pedagógico frente ao político, por demais enfatizado, a incorporação da escola pública como trincheira de luta e resistência, etc. Como lembra GOHN (2002:60), o campo da educação popular se ampliou. Para essa autora "*ela deixou de ser algo alternativo, marginal à política estatal; ela ganhou centralidade nas políticas sociais";* embora muitos educadores das redes públicas percebam uma distância considerável entre o discurso das autoridades e a chão da escola.

A Educação Popular hoje se depara com a *vertigem da amplitude*. Qual seja, a assunção de um compromisso ético-ontológico e político com os subalternos (de toda a ordem), que nos colocam em uma desafiante tarefa: recolher, na diversidade de sujeitos e processos, aquilo que possa acumular para uma vida mais plena. Não podemos, em um projeto que estimule e crie condições de exercício da cidadania, legitimar uma tendência dominante de deixar na invisibilidade, no anonimato, os grupos étnicos, culturais e etários minoritários[7] ou considerados em estado de minoridade.

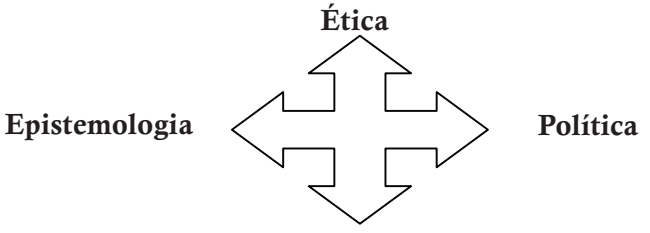
No entanto, esse movimento não pode ficar reduzido ao enunciado. Vivemos em meio a uma crise, onde os discursos foram assimilados e apropriados por sujeitos que por vezes expressam posição não apenas diferentes, mas antagônicas, e por isso, anulados em seus efeitos: Não bastam mais formulações críticas e marcadamente progressistas, verbalizados por intelectuais, autoridades educacionais, lideranças populares, educadores e formadores; trata-se de, com base no enunciado, viabilizar novas práticas sociais e pedagógicas na direção desejada.

Uma educação dialógico-problematizadora requer que possamos ultrapassar a fase da "prescrição inovadora", sob diferentes rótulos, até porque novas formas de exclusão e opressão hoje se apresentam. Trata-se de forjar um projeto alternativo de educação e formação, com a participação horizontal e integral de todos os sujeitos, capaz de expor nossos limites e insuficiências, muitas vezes encobertos sob o tapete...

Afirmar a Educação Popular, reinventando-a, refazendo-a desde as importantes contribuições como as de Freire, sem abrir mão dos princípios éticos, políticos e epistemológicos que a caracterizam, em todas as nossas ações, talvez seja o maior desafio que vislumbremos em nossos quefazeres.

Nessa direção, cabe lembrar da importância dos eixos destacados na produção de Freire e aqui desenvolvidos nas páginas precedentes: a história como possibilidade; a politicidade do ato educativo; a dialogicidade; a leitura do mundo e a leitura da palavra e a utopia. Destaco, para concluir a interdependência das dimensões do ato educativo, algo muito caro a Freire, especialmente o último Freire, da Pedagogia da Autonomia, como evidencia o esquema que segue:

**DIMENSÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA EM PAULO FREIRE**




Essa é uma luta que exige abertura para busca da convergência, de consensos possíveis e que todos possam se envolver. Sua grandeza está justamente nas interfaces e complementaridades que ela exige para que possamos dar um salto qualitativo em nossas frentes de atividades.

É preciso poesia, que é um prenúncio da alegria que virá, pois a Utopia tem essa estranha capacidade de renovar-se e recriar-se como a Fênix, das cinzas. Lembremos de Chico César, compositor e cantor afro-paraibano, que dá início a este texto, anunciando com maestria o diálogo cultural e profético como chave de leitura para nossa práxis. Indaga ele: *E os sem amor, os sem teto/ Os sem paixão, sem alqueire?* para logo responder: *No peito dos sem peito uma seta/ E a cigana analfabeta/Lendo a mão de Paulo Freire...*

## BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA:

ANDREOLLA, Balduíno; RIBEIRO, Mário Bueno. Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra. *Estudos Teológicos*, v. 45, n. 2, p. 107-116, 2005

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o Projeto Popular para o Brasil. In: MST. *Paulo Freire Vive.* 2 ed. Veranópolis: ITERRA/MST, 2001. pp.54-62.

_____. Pedagogias em Movimento: O que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

*BETTO, Frei*. Os desafios da Educação Popular*: As esferas sociais e os novos paradigmas da Educação Popular. São Paulo: CEPIS, 2000.*

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org) A questão política da Educação Popular. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *A Educação Popular na Escola Cidadã.* Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.*Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARRILLO, Alfonso Torres. *Paulo Freire y la educación popular*. **www.ceaal.org**. Acesso em jun/2006.

DAMKE, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel.* Petrópolis: Vozes, 1995.

FAVERO, Osmar. *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

_____. O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade? *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007.

FREIRE, Ana Maria (Org) *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo:Ed.UNESP, 2001.

_____. *Paulo Freire uma história de vida*. São Paulo: Editora Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. Investigação e Metodologia da Investigação Temática do "Tema Gerador" In: TORRES, Carlos Alberto. *A práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____.*Conscientização: teoria e prática da libertação.* 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante***.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa***.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____."Educação: o sonho possível". In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Educador: vida e morte.* 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
_____. *Educação na cidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
_____. *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
FREIRE, Paulo; BETTO, Frei; KOTSKO, Ricardo. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1985.
GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire.* São Paulo: Spicione, 1989.
_____. (Org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*; São Paulo: Cortez; Unesco; Instituto Paulo Freire, 1996.
GOHN Maria da Gloria. *História dos Movimentos e Lutas Sociais*: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.
_____. Educação Popular na América Latina no novo milênio:Impactos do novo. *ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.4, n.1, p.53-77, dez. 2002.*
GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura.* 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular.* Petrópolis: Vozes, 1993.
_____; Permiso para pensar... educacion Popular: propuesta y debate. *América Libre*, 2, Abril/Mayo 1993. pp.46-61.
KOSIK, Karel. *Dialética do concreto.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
JARA, Oscar. *Concepção dialética da educação popular.* São Paulo: CEPIS. 1985.
KOWARZIK, W. S. *Pedagogia dialética de Aristóteles e Paulo Freire.* São Paulo: Brasiliense, 1983
LIMA, Licínio Carlos. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.* São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.
McLAREN, Peter. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria (Org) *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo:Ed.UNESP, 2001. pp.179-196.
MELLO, Marco. *Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto.* Porto Alegre: Ed; Ísis; Diálogo; IPPOA, 2005.
_____. "Perspectivas da Educação popular: de Paulo Freire ao Fórum Social Mundial – Horizontes ainda que seja noite". In:

SCHINELO, Edmilson; LESBAUPIN, Ivo; MELLO, Marco. *Teologia da Libertação e Educação Popular: horizontes ainda que seja noite*. São Leopoldo: CEBI, 2008.

MEJÍA, Marco Raul. *Transformação social: educação popular no final de século*. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉSZAROS, István. *A Educação para além do Capital.* São Paulo: Boitempo, 2005

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos.* 4 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas*: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PONTUAL, Pedro. In: BARRETO, Vera (Org). *Coleção Paulo Freire: Biografia, Educação, Legado, Inspirações*. CEDIC, 2007.

PREISWECK. Matthias. *Educação Popular e Teologia da Libertação. Petrópolis: Vozes, 1997.*

SILVA, Antonio Gouvêa da. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2005.

STRECK Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público.há fogo sob as brasas? *Rev. Bras. Educ.* vol.11 no.32, Rio de Janeiro Mai/Ago. 2006.

SOUZA, Inês. *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. A voz o biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual". In: GADOTTI, Moacir (Org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília,DF:UNESCO, 1996.

_____. *Pedagogia da Luta: da Pedagogia do Oprimido à Escola Pública Popular*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

VALE, Maria José. *Paulo Freire: educar para transformar: almanaque histórico*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

VALENTE, Ivan. *Paulo Freire Vive! Hoje, dez anos depois...* São Paulo: s/ed; 2007.

ZIBECHI, Raul, Diez años sin Paulo Freire. - La Jornada – México 5 Mai 2007..www.lpp-uerj.net/olped

ZITKOSKI, Jaime *Horizontes da (re) fundamentação em Educação Popular: um diálogo entre Freire e Habermas*. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

---

[1] Educador e Coordenador Pedagógico na RME de Porto Alegre-RS. Faz parte da Comissão da EJA/ATEMPA e da Coord. do Fórum Metropolitano da EJA. Integra o IPPOA-Instituto Popular Porto Alegre institutopopularportoalegre@gmail.com , assessorando processos de Reconstrução Curricular junto às administrações populares e práticas formativas em educação junto à movimentos sociais e populares. E-mail: marcoantoniomello@terra.com.br.

[2] As fontes acerca de sua biografia e o exame de suas obras são demasiadamente numerosas e diversificadas, em especial com a disponibilização que a web hoje possibilita. Indico aqui duas obras de referência mais acessíveis aos interessados em aprofundamento: VALE, Maria José. *Paulo Freire: educar para transformar: almanaque histórico*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005 e uma coletânea rica e diversificada organizada por FREIRE, Ana Maria. *A pedagogia da Libertação em Paulo Freire* São Paulo: Ed.UNESP, 2001. Para uma visão de colaboradores próximos consultar. PONTUAL, Pedro. In: BARRETO, Vera (Org). *Coleção Paulo Freire: Biografia, Educação, Legado, Inspirações*. CEDIC, 2007.

[3] Vale lembrar que à época tínhamos uma população de em torno de 70 milhões. Atualmente, com a população girando em torno dos 185 milhões. o Governo Lula anunciou como meta do Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003, chegar a 3 milhões de brasileiros alfabetizados. Se consideramos o analfabetismo funcional, qual seja, as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade, em 2002, o Brasil tinha 32,1 milhões de analfabetos funcionais, ou seja, 26% da população de 15 anos ou mais de idade.

[4] No seu livro mais importante, *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire dedica um capítulo ao diálogo, afirmando o enraizamento e a perspectiva relacional que atravessaria toda sua obra.

[5] No Brasil, pode-se destacar a tese de doutoramento de Antonio Fernando Gouvêa da Silva (PUC-SP, 2004), na linha de Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares, que evidencia a presença do pensamento de Paulo Freire em vários sistemas públicos de educação, no Brasil. Foram detectadas e analisadas evidências de um 'fazer político-pedagógico', sob a influência de Paulo Freire, nos municípios de Angra dos Reis (RJ) 1994-2000, Porto Alegre (RS), 1994-2004 Chapecó (SC), 1998–2004; Caxias do Sul (RS), 1998-2004; Criciúma (SC) 2001-2004; Belém (PA) 1998–2004; Esteio (RS), 2001a 2004; Dourado (MT), 2001-2004; Goiânia (GO) 1998-2002; Vitória da Conquista (BA), 1998-2002) e Maceió (AL), 2001-2004, onde o autor atuou como assessor pedagógico. .

[6] Curiosamente, Paulo Freire nas suas primeiras obras não se refere explicitamente à Educação Popular, utilizando expressões como educação libertadora, educação para a liberdade, educação problematizadora, educação dialogal, educação para democracia, educação conscientizadora, etc; embora se reconheça sua imersão no campo da EP que vinha se delineando.

[7] Entendemos como grupos étnicos minoritários, aqueles que, independentemente da expressão numérica, não são detentores dos meios de produção, da propriedade e não acessam plenamente os bens culturais em uma dada sociedade.

# CONSTRUINDO SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COM O APOIO DA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

**Maria Clara Bueno Fischer**[1]

*Reflexão sobre a prática*, a partir do que tem se denominado de *sistematização* no campo da Educação Popular, em EJA, é o foco deste trabalho. O argumento mais imediato que me mobiliza a trazer esta reflexão é o valor inquestionável que a *experiência* vivida no *cotidiano* vem adquirindo na área da educação e em outras práticas sociais. É verdade que, dependendo dos lugares sociais e culturais ocupados por quem fala, as razões variam. Estou, aqui, interessada em discutir sobre o valor que a experiência e a reflexão sobre a mesma pode ter para contribuir na afirmação de sujeitos. A *sistematização* criou uma identidade própria na Educação Popular e muito tem contribuído para tal fim. Nesse sentido, as minhas preocupações se assemelham àquelas que levaram à produção de uma pesquisa sobre o SEJA[2], pela SMED – Secretaria Municipal de Educação. Sinto-me, também, à vontade para trazer esta reflexão pois o Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA e o MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos, já foram considerados pela SMED/POA como um "(...) símbolo de resistência e inovação em Educação de Jovens e Adultos, com uma perspectiva de *Educação Popular*, transformadora e radicalmente comprometidos com uma educação inclusiva[3].

Autorizarmo-nos, mesmo nós educadores e educadoras, a *nomear* o que fazemos todos os dias no nosso trabalho, não é algo fácil. Mais fácil é entregarmos os "dados" para que outros escrevam, interpretem e analisem nossas histórias cotidianas. O irônico é que a educação, foco de nosso ofício, é lugar privilegiado por condição a dar nome ao que se faz dentro e fora da escola. É um espaço fundamental para que as pessoas, ao nomearem suas vivências, compreendam a dimensão humana e desumana no e do seu cotidiano, potencializando aquela dimensão em detrimento dessa; constituindo-se, então, mais e mais em sujeitos com capacidade de transformá-lo.

O cotidiano pode ser entendido como o "(...) locus do exercício, do hábito, da repetição, e que não envolve necessariamente o tédio, o fastio; e o cotidiano como locus por excelência do exercício da atenção e da observação, incluída nesta a auto-observação – pré-condição, (...), para a emergência do inusitado, do novo."[4]. Se compreendermos "(...) tanto a potência do hábito-regularidade apoiado simultaneamente no exercício e na experimentação, como o caráter revolucionário do presente nos territórios em que nos movemos, a condução da vida poderá liberar para ações mais integradas. Essas valoradas pela devolução ao ser humano, enquanto indivíduo e espécie, das possibilidades de instalar o inovativo em seu cotidiano"[5].

O ato de nomear a experiência significa distanciar-se dela, tornando-a objeto de nossa análise individual e coleta. Ato este fundamental na obra de Paulo Freire e que pressupõe assumir o inacabamento do ser humano. Este ser que torna-se humano ao transformar a realidade e ser transformado por ela. É, assim, ser histórico que faz escolhas; não é determinado. Para tal apropriar-se criticamente do seu fazer do dia a dia e da grande experiência da humanidade é um ato central de seu processo de humanização. Esse pressuposto está diretamente relacionado com as idéias do inacabamento do ser humano – este ser que é capaz de conhecer – ; da realidade como um permanente processo de vir a ser e de, então, o próprio conhecimento como movimento e incompletude. Elementos fundantes da idéia freireana da relação professor-aluno como de *educando-educador e de educador-educando* – ambos num processo permanente de conhecer o mundo mediados pelo diálogo. A sistematização em Educação Popular constitui-se num meio investigativo que materializa de forma específica este diálogo, aprofundando-o.

É lugar comum, especialmente entre educadores/as de EJA, referirmo-nos sobre a importância das *experiências* que os educandos trazem para a realização do ato pedagógico: que a experiência é base do aprendizado e, ao mesmo tempo, estímulo para o aprender; que os educandos constróem ativamente sua experiência; que o aprendizado é holístico – há uma continuidade mesmo que não percebida entre o momento do educativo propriamente dito e o conjunto da experiência; o aprendizado é social e culturalmente construído e depende do contexto emocional, entre tantas outras coisas (conforme sistematizam Miller e Boud[6]. Roberto Veras e Silvia Telles[7], em sistematização feita em uma atividade de forma-

ção de formadores em educação profissional, nos contam que a *experiência* foi colocada no centro do desenvolvimento do percurso formativo realizado. Ao trabalharem a recuperação das práticas como *experiências,* eles enfatizaram o entendimento de que "na experiência os sujeitos se colocam e se impõem, em alguma medida, às imposições que se apresentam para eles." De "objeto" a ser investigado, a prática é assumida enquanto "experiência", no sentido de que pessoas e circunstâncias se articulam dialeticamente na construção da história.

Essas perspectivas de compreender o conceito de experiência podem ser enriquecidas a partir de Lalande[8], que entende "*experiência em geral* como o fato de experimentar alguma coisa, na medida em que este fato é considerado não só como um fenômeno transitório, mas também como algo que alarga ou enriquece o pensamento (...) É [também] o conjunto de modificações vantajosas que o exercício traz às nossas faculdades, das aquisições que o espírito faz através deste exercício e, de maneira geral, de todos os progressos mentais resultantes da vida." Distingue-se experiência individual e da espécie, que é transmitida pela tradição através da educação, da linguagem, dos exemplos. "Não se chamam experiências a todas as modificações produzidas pela vida (...) mas apenas àquelas que se julgam vantajosas. O termo tem, pois, um valor apreciativo" (idem).

Esses dois conceitos nos confirmam a valorizar a produção da vida nas experiências; na constituição de *sujeitos*. Esses compreendidos como aqueles ou aquelas com "capacidade autônoma de relações e iniciativas, capacidade contraposta ao simples ser objeto"[9].

A defesa da necessidade de uma apropriação "estranhada", porém "orgânica", da experiência cotidiana em EJA está justamente na compreensão da mesma na constituição de sujeitos. A sistematização, enquanto modalidade de *ação investigativa*, contribui para que se possa articular, de forma dialética, a experiência singular (com suas dores e alegrias; a dimensão de gênero; os hábitos; os costumes; as perspectivas dos envolvidos) com o que se poderia chamar de "grande experiência" de Educação de Jovens e Adultos - os fatos, e os inúmeros significados a eles atribuídos, expressos através das políticas e/ou de reflexões teóricas.

Alguns desafios enfrentados em EJA têm exigido uma produção orgânica de conhecimentos e ação implicando, então, numa efetiva e permanente participação daqueles que a realizam. Desta-

co aqui alguns deles[10]: a) contribuir com o alargamento da concepção de educação básica; b) conhecer e auto-conhecer-se; c) aproveitar ao máximo o encontro rico de experiências; d) oferecer elementos para uma reflexão mais aprofundada, do lugar das *parcerias* (o público não estatal) na realização de atividades de EJA. Quem e como esses desafios estão sendo enfrentados? Qual o lugar dos diferentes sujeitos que vivem o processo educativo na busca de respostas para tais desafios? Como estão sendo produzidas as respostas? Como estão sendo comunicadas? Como os sujeitos podem se tornar mais sujeitos em tais processos?

> Construindo nexos, articulando conhecimentos, transformando experiências, afirmando sujeitos. A sistematização como uma ferramenta para reflexão coletiva sobre a prática.

A s*istematização*[11] adquiriu um identidade própria no campo da educação popular. É uma ferramenta utilizada para que as pessoas pensem e atuem como sujeitos, pois permite que os mesmos recuperem e reflitam, de forma processual e coletiva, sobre uma experiência vivenciada em comum e enfrentem o "desafio de comunicação das vivências e das interpretações destas, de contar o 'experimentado' e o 'significado'" atribuído[12]. O texto escrito, como parte do processo de sistematizar, é um recurso importante, mas não único, da sistematização. Há possibilidade de um uso variado de linguagens. Constitui-se, sim, num processo ordenado e coletivo (com tarefas diferenciadas entre os que realizam a sistematização) de produção e socialização de conhecimentos sobre a prática. Supõe um compromisso dos envolvidos com a transformação de relações de opressão. Os resultados da sistematização devem incidir sobre a experiência imediata e mediata em questão. Implica descrição e análise da experiência pelos que a vivenciam. Os/as envolvidos/as dizem o que sabem sobre a experiência; suas intenções; descrevem os fatos; explicitam o seu desenvolvimento e pontos de vista.

Há, assim, interpretações sobre os fatos que correspondem aos lugares ocupados pelos portadores das diferentes vozes. A análise busca identificar relações e mecanismos que sustentam os acontecimentos e, ao mesmo tempo, aqueles que são utilizados para romper com tais relações; busca-se, no processo, identificar ten-

sões, potencialidades e possibilidades nas experiências tomadas como da reflexão. A força e a fragilidade das experiências são identificadas para empoderamento dos envolvidos.

No processo de sistematizar ocorre a troca de conhecimentos, sentimentos, valores (filosóficos, científicos e técnicos) entre os participantes. Como um processo coletivo, os envolvidos buscam se aproximar, através da perspectiva dos vários olhares, o mais possível da experiência em questão. Assim, valores e atitudes estão em jogo: o desafio da abertura para o outro e para si mesmo; abertura para entender e mudar sua forma de pensar e agir e a disposição para construir a confiança mútua, permanentemente. Aprender a ser, a fazer, a viver, a ser gente, a enfrentar as dimensões de poder envolvidas nas práticas.

No contexto da atual discussão sobre referenciais que orientam visões de mundo e de ser humano (por vezes denominadas de paradigmas), presentes também em inúmeras discussões acadêmicas, a sistematização em educação popular vai assumindo um lugar. É uma perspectiva de construção do conhecimento que busca superar perspectivas dicotômicas no entendimento dos pares sujeito-objeto; emoção-razão; processo-produto; coletivo-indivíduo; singular-totalidade; representação-conceito.

A sistematização em educação popular vem cumprindo um papel importante frente às inúmeras questões e incertezas do momento. Seu papel está em questionar e reelaborar o conhecimento produzido com e pelos envolvidos nas experiências em diálogo com a "grande" experiência. Permite também dar publicidade a conhecimentos originários das experiências cotidianas (por vezes inspiradas originalmente em objetivos de emancipação; outras vezes não) para contribuir, juntamente com outras ações, na construção de uma sociedade humana, profundamente humana. A letra da música intitulada 'Janela para o Mundo' expressa um pouco as idéias aqui desenvolvidas.

**JANELA PARA O MUNDO**

**Milton Nascimento e Fernando Brandt**

*Da janela, o mundo até parece o meu quintal.*
*Viajar, no fundo, é ver igual*
*O drama que mora em cada um de nós,*
*Descobrir no longe o que já estava em nossas mãos.*
*Minha vida brasileira é vida universal*

*É o mesmo sonho, é o mesmo amor.*
*Traduzido para tudo o que humano for*
*Olhar o mundo é conhecer*
*Tudo o que eu já teria de saber.*
*Estrangeiro eu não vou ser,*
*Cidadão do mundo eu sou.*
*Estrangeiro eu não vou ser,*
*Cidadão do mundo eu sou, eu sou, eu*

---

[1] Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UNISINOS. Dra em Educação pela Universidade de Nottingham/Inglaterra. Endereços Eletrônicos: clarafis@cpovo.com.br e clara@unisinos.br.

2 SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos. Falando de nós: o SEJA – pesquisa participante em Educação de Jovens e Adultos/ Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998.

3 FERREIRA, Maria de Guadalupe Lima & BAIRROS, Mariângela. "O inédito viável na educação de jovens e adultos". In: AZEVEDO, José Clóvis, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Cátia (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã.* Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000.

4 MESQUITA, Zilá. "Cotidiano ou quotidiano?" In: MESQUITA, Zilá e BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências.* Porto Alegre/Santa Cruz do Sul: Ed. Universidade/UFRGS/Ed. Universidade de Santa Cruz do Sul/ UNISC, 1995.

5 Iidem, p. 25.

6 BOUD, David e MILLER, Nod. "Animating learning from experience". In: Working with experience: animating learning. London : Routlege, 1996. p. 9-10

7 VERAS, Roberto e TELLES, Sílvia. "Sobre como trabalhar o conceito de experiências em processos educativos". In: CUT/SNF. Formação de formadores para educação profissional: a experiência da CUT 1998/1999. Florianópolis : Rocha, 2000. p. 162.

8 LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia***.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

9 ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia***.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

10 Não há condições de desenvolver, nesse espaço, o "conteúdo" desses desafios aqui indicados.

11 Uma boa síntese do que pode ser assumido como sistematização, que subjaz a reflexão do texto, está expressa por Elza Falkembach em uma publicação do resultado de um trabalho de sistematização com formação de formadores para educação profissional, da qual participei, publicado em CUT/SNF. *Formação de formadores para educação profissional: a experiência da CUT 1998/1999*. Florianópolis: Rocha, 2000.

12 FALKENBACH, Elza. "Sistematização... de qual falamos?". In: CUT/SNF. *Formação de formadores para educação profissional: a experiência da CUT 1998/1999*. Florianópolis: Rocha, 2000.

# EXPERIÊNCIAS E SABERES TEÓRICO-PRÁTICOS

# EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR E LIBERTÁRIA: EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE[1]

**Elisiane Pasini**[2]

Nestes quinze anos de trajetória, o **nuances,** grupo pela livre expressão sexual, sempre esteve comprometido com as transformações socioculturais, no combate às discriminações e às violências contra as homossexualidades; no fomento de uma livre expressão das sexualidades; na promoção do corpo e da saúde; na luta pela garantia de respeito às diversidades, na autonomia e na participação democrática de todas as manifestações culturais, sexuais, étnicos, raciais, geracionais, de gênero e de classe. Destes alicerces fundamentais, conduziu sua prática sociopolítica na multiplicação de pedagogias e artes libertadoras; realização e participação de lutas pelo fim das violências; atos públicos; Paradas Livres; cursos e oficinas junto a grupos dos mais variados; pesquisas em parceria com universidades; assessorias jurídicas; e tantas outras ações de promoção de direitos humanos e de uma cidadania plena.

A partir de projetos com/de/para as juventudes, de intervenções e participações em seminários, palestras e congressos em escolas e universidades, de pesquisas conhecidas que demonstram a homofobia, a lesbofobia e a transfobia e, também, das diversas denúncias que chegam à organização; o grupo começou a construir uma forma de ampliar as possibilidades de impacto e de efetivação de políticas educacionais pautadas na promoção da diversidade sexual e dos direitos humanos. Com este objetivo construiu-se o projeto *Educando para a Diversidade*. O Projeto está organizado em duas frentes de ações: cursos de formação e uma pesquisa com cunho de intervenção. Em todas estas linhas de atuação há sempre um mesmo objetivo: a problematização e a transformação de uma sociedade normativa e normalizadora, em que padrões das ciências, das religiões e do Estado ditam e marcam os comportamentos, as concepções, os *ethos*, as performances dos sujeitos sociais.

O projeto *Educando para a Diversidade* é uma realização do **nuances** em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabe-

tização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC). Desde o primeiro curso conta com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, desde o segundo também com a Secretaria Estadual de Educação. Este projeto está no seu segundo ano de execução e foi selecionado juntamente com outros trinta projetos em todo o País junto ao Programa Brasil sem Homofobia.

O *Educando para a Diversidade* é um curso de formação para educadoras e educadores ativos, técnicos e técnicas, gestoras e gestores, estudantes da área da educação da rede pública municipal e estadual no âmbito da educação pública infantil, ensino médio e fundamental. Especificamente, pretende contribuir para a efetivação de políticas educacionais na promoção dos direitos humanos para gueis, lésbicas, travestis e transexuais no âmbito da educação infantil, ensino médio e fundamental. Para tanto, o curso de formação debate temas ainda hoje considerados marginais, buscando que a escola cumpra um papel efetivamente pedagógico. Com um olhar de provocação e reflexão, facilitadores e facilitadoras compartilham problemáticas sociais sem respostas prontas, mas com o objetivo de compreender as diversidades sexuais e sociais, o espírito crítico e coletivo para a efetivação de outro lugar e atuação nas comunidades escolares. Além do curso, está sendo realizada uma pesquisa que tem o objetivo de compreender a formação dos valores associados à sexualidade e à educação junto a escolas porto-alegrenses. Para tanto, a equipe tem andado pelas escolas organizando grupos de reflexão e provocando discussões transformadoras para a construção dos direitos humanos. Neste artigo, o foco está na experiência do curso de formação.

Em outubro de 2005 se iniciou a primeira edição do *Educando para a Diversidade* que contou com cerca de 50 participantes. Já, na segunda edição, no meio do ano de 2006, com um melhoramento e conhecimento da efetivação do curso o número de participantes aumentou, cerca de 80. A terceira edição que teve início em maio de 2007, 120 participantes se inscreveram. Sem dúvidas, se fosse possível, teriam se inscrito muito mais. Com este número de procura poderia se afirmar que o Educando é um sucesso e que o **nuances** é uma organização não governamental de extrema competência. Certamente este também é um dado importante, contudo, não basta lê-lo apenas desta forma, é preciso entender que há em nosso País uma extrema necessidade de construção de políticas públicas no campo da educação, da diversidade sexual, para a concretização dos direitos humanos, de um país mais justo e democrático.

Buscamos uma educação libertária e popular, em que se pretende aprender sempre e com todas as diferentes formas de compreensão e significação de conteúdos. Uma formulação embasada em uma postura dialógica, na busca de uma relativização dos universos simbólicos diferenciados, onde haja uma efetiva troca de experiências entre os grupos de participantes e facilitadores e facilitadoras. Buscamos cotidianamente no curso provocar-nos a uma práxis de equidade da diversidade sexual e dos direitos humanos.

Para tanto, o curso foi concebido a partir de quatro módulos que abordaram fundamentalmente os temas das diversidades sexuais e dos direitos humanos, a partir de discussões a respeito das sexualidades, raça, etnia, classe social, gênero, discriminação, acesso à justiça, comunidade escolar, juventudes, religiosidades, corporalidades, direitos legais, prostituição, entre outros. Quase todos os temas marginais junto a nossa sociedade e a educação tradicional.

Desde a primeira edição foi priorizado o lugar e a voz de diferentes setores sociais para o lugar das facilitações de ambos os cursos. Estiveram presentes militantes, juízes, educadores e educadoras populares, acadêmicos e acadêmicas, especialistas, estudantes, doutores e doutoras, enfim, uma diversidade de atuações, as quais deram e darão à tônica de um curso vivido pleno de desafios. Com um olhar de provocação e de problematização, temos a preocupação de compartilharmos problemáticas sociais sem procurar dar respostas aos participantes, mas antes, num caminho de construção coletiva para a possibilidade de compreender as diversidades sexuais e sociais. É certo que tudo isto se deve ao esforço coletivo de todas e todos que estiveram empenhados na construção e na multiplicação dos conhecimentos e de práticas sociais transformadoras que estão sendo agenciadas junto às comunidades escolares, construindo assim um espaço para uma educação libertária e democrática.

Podemos afirmar que as três edições dos cursos já realizados foram importantes analisadores da situação das homofobias, lesbofobias e transfobias produzidas nas escolas (e porque não em toda a sociedade), permitindo-nos formular novas ações e redes institucionais para a multiplicação dos direitos humanos e da diversidade sexual. E mais, nos mostrou o quanto ainda os educadores e educadoras têm sede por criar espaços de discussão e de formação a respeito de temas que desestruturam as lógicas normativas, as quais constituem uma educação tradicional, que ainda hoje parece construir as políticas educacionais em nosso País. É possível observar isto nas falas de par-

ticipantes do curso. Segundo a fala de uma participante: *O curso teve para mim um papel muito importante, pois antes de tentar mudar os outros, comecei a mudar eu mesma*. Numa outra voz: *Inicialmente tive vontade de desistir, pois nos primeiros encontros me deparei com os meus preconceitos e isto me aterrorizava, já que percebi que havia bastante coisa para desconstruir, e uma longa trajetória na edificação de novos conceitos*.

Percebíamos que a cada novo encontro os e as participantes estavam definitivamente num conflito entre construções e desconstruções de conceitos e pré-conceitos, num diálogo consigo e com outros, numa perspectiva de ampliação das diversidades. Interessante que tudo isto não permaneceu no espaço do curso, o **nuances** passou a multiplicar esta experiência junto a outras instâncias da educação: outras cidades, outras escolas, outras entidades, outros grupos. Passamos a compartilhar as nossas idéias transformadoras a respeito de como se pode desejar e construir práticas escolares diversas. Consideramos ainda como efeito positivo dos cursos a constituição de um coletivo implicado na transformação social.

O comum era que estes e estas participantes anunciavam mudanças em suas práticas sociais a partir da experiência junto ao *Educando para a Diversidade*. Inclusive, vários e várias participantes estão levando para as comunidades escolares questões que refletiram e construíram junto ao Educando; visto que, no decorrer do Curso, fomos construindo projetos, os quais, cada um deles e delas pensava em mudanças estruturais junto aos seus espaços de atuações.

O **nuances** acredita que a educação é um espaço de construir, de libertar e, além disto, é um espaço de conflitos. Portanto, o *Educando para a Diversidade* é uma experiência que nos colocou mais uma vez frente às representações, às normas e às práticas conservadoras das vidas cotidianas dos sujeitos sociais. Assim, pretendemos enfrentar as normatividades, criticando estratégias essencialistas e ingênuas. O **nuances** entende que em nosso País há uma extrema necessidade de construção de políticas públicas no campo da educação, da diversidade sexual, para a concretização dos direitos humanos. O Educando para a Diversidade é uma experiência realizada para a construção e transformação da educação porto-alegrense.

---

[1] Parte deste artigo faz parte da apresentação do livro Educando para a Diversidade, **nuances**, 2007.
[2] Doutora em Ciências Sociais (Unicamp), Coordenadora do Projeto Educando para a Diversidade do **nuances** Grupo pela Livre Expressão Sexual. Coordenadora do programa de Jovens Multiplicadoras de Cidadania da Themis Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero.

# ESCOLARIZAÇÃO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS DO CAMPO NO PIAUÍ: ENTRE MUDANÇAS E ESTABILIDADES

**Lucineide Barros Medeiros**[1]

## PROPONDO UMA DISCUSSÃO:

Discuto neste texto a reivindicação de implementação de uma política pública de educação do campo que os movimentos campesinos e dentre esses o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e os cursos formais, como parte da estratégia de luta para o alcance desse objetivo maior.

A partir da experiência de realização um curso formal no Estado do Piauí, o Curso de Escolarização de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo no Piauí, financiado pelo PRONERA compartilho alguns questionamentos, ancorados nas observações por mim realizadas como agente nessa experiência na condição de coordenadora pedagógica de um dos projetos, tendo como suporte a análise de Paulo Freire a respeito dos processos de transformação social, constituídos por mudanças e permanências[2] .

Com base nessa perspectiva teórica percebo como desafio a necessidade de os movimentos sociais do campo abreviarem o tempo de estabilidade dos cursos formais, que são experiências ricas e muito bem sucedidas, em favor de uma política de educação do campo que seja pública, de caráter universal, capaz de atender ao conjunto da população do campo, a partir da perspectiva transformadora proposta pelos movimentos, superando um tipo de ação estatal de caráter compensatório ancorada no discurso de promoção dos povos do campo.

## O LUGAR EM QUE SE SITUA A EXPERIÊNCIA EM PAUTA:

O Estado do Piauí, situado no meio norte do Brasil, tem uma população de 3.006.885 habitantes, sendo que apenas um pouco mais da metade dessa população vive nas zonas urbanas, percentual menor que o do Nordeste (61%) e do Brasil (75%), de acordo com o Censo Demográfico do IBGE – 1991. Aliada a essa realida-

de está a cultura política fundada no mandonismo e na subserviência, sustentáculo da condição de exploração a que vêm sendo submetidas as populações, especialmente do campo.

No mesmo contexto verifica-se um passado marcado pela baixa expressão dos movimentos de trabalhadores rurais. No Estado, tradicionalmente, as organizações do campo se constituíram com natureza sindical e, em grande parte, atreladas ao poder político local, com baixa rotatividade de lideranças nas direções e estruturas vinculadas a inclusão de trabalhadores no seguro previdenciário; algumas destacando-se como verdadeiros gabinetes anexos às agências do INSS, apesar da atuação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura propondo ações ampliadas do ponto de vista político. No entanto, a extensão territorial no sentido norte-sul, aliada às dificuldades de comunicação e deslocamento sempre representaram uma forte barreira à mobilização e constituição de direções gerais.

Destaco que esse tipo de atuação é, em geral, considerado pela base, como importante[3], visto que a aquisição de um salário mínimo mensal, na quase totalidade dos casos, representa a primeira e única receita fixa na vida de famílias inteiras, historicamente à margem das relações mercantis, para citar o mínimo. Diante dessa demanda tão imperativa, a questão da reforma agrária representa para algumas entidades sindicais e lideranças não mais que uma temática pautada em exposições e documentos dos planos de luta das entidades gerais e federativas que, periodicamente, reúnem dirigentes de base a elas vinculados.

Entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, surgiu no Piauí o MST, trazendo a perspectiva de um novo protagonismo para as organizações de trabalhadores rurais e inaugurando, para tanto, várias estratégias de luta, dentre essas as ocupações de terras ociosas e a realização de processos educacionais voltados para a formação política e intelectual dos seus militantes.

## A EDUCAÇÃO COMO PARTE DA LUTA DOS POVOS DO CAMPO:

Em 1999, o MST, em parceria com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Piauí – FETAG e a Universidade Federal do Piauí - UFPI aprovaram junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA o Projeto de Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos dos Assentamentos da Reforma Agrária no Estado do Piauí – PROEJAPI e no período

de 2001 a 2003 o Projeto envolveu cerca de 800 jovens e adultos assentados em processos de alfabetização e 1.500 na primeira etapa do ensino fundamental (1ª e 2ª séries), na modalidade de aceleração de aprendizagem.

No ano de 2003 o MST, em parceria com uma outra entidade, recém-criada no Estado, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Estado do Piauí – FETRAF, envolvendo também o Instituto Superior de Educação Antonino Freire, como instituição formadora e a Secretaria de Educação do Estado do Piauí – SEDUC, propôs dois novos projetos ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: o Projeto de Formação de Professores e o Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos, com duração de 3 e 1 ano, respectivamente.

O Projeto de Escolarização envolveu educandos e educandas oriund@s do PROEJAPI e outr@s de áreas mais recentes, ligadas aos dois movimentos. O curso estava voltado para a aceleração da aprendizagem no 2º segmento da primeira etapa do ensino fundamental, (3º e 4º séries). No texto do projeto aprovado pelo PRONERA os movimentos proponentes afirmaram que: a parceria visa atender primeiramente aos anseios de constituir novas relações que possibilitem a efetivação de ações planejadas e executadas em conjunto, isto é, no desenvolvimento de atividades que proporcionem formação de educadores e educadoras conscientes do seu papel, enquanto sujeitos sociais na luta e transformação histórica de um Brasil sem latifúndio" (Projeto Escolarização, 2003).

## COMPONDO FORÇA EM FAVOR DE UMA ESTRATÉGIA COMUM:

Verifica-se nas palavras dos movimentos a intenção de solidificar, no Estado, uma base social voltada para a atuação política frente à necessidade de fortalecimento da organização de trabalhadores do campo, bem como a articulação das ações por elas realizadas. Tal afirmação quando situada no contexto da relação entre MST-PI e FETAG-PI na implementação do PROEJAPI revela certa contradição por parte do MST visto que esse tipo de construção, em geral, se faz com aliados e neste caso são visíveis as suas divergências em relação a orientação política da CONTAG, a quem o FETAG-PI é filiada e não menos visíveis são suas divergências em relação à Federação Estadual. No entanto, observa-se, apesar e, além disso, uma visão estratégica

revelada nos esforços implementados para o alcance dos objetivos dos dois movimentos naquele momento específico da realização do PROEJAPI, que implicou em construir o projeto em meio às divergências políticas existentes.

Nota-se também que essa atitude não ocorreu de modo inconseqüente, mas que, ao contrário disso, repercutiu nas ações futuras, especialmente quando ocorreu, por vias de divergências internas na FETAG-PI uma cisão que, em 2003, deu origem a FETRAF-PI. Havendo melhores condições de diálogo entre o MST-PI e a FETRAF-PI, foi proposto pelas duas entidades dois novos projetos: o de escolarização que estamos a discutir e um de formação de professores em nível médio.

Com isso o MST, que já atuava mais tempo deu passo decisivo para a ampliação e qualificação política da sua base, ao tempo em que contribuiu para a construção de um patamar mais favorável à intervenção, na medida em contribuiu para a afirmação de mais um movimento social no campo piauiense, apresentando-se, nos termos do que define Paulo Freire, como um *trabalhador social*[4] (FREIRE, 1979, p.49), dando demonstrações concretas de compromisso assumido com a realidade do Estado, mesmo quando as condições políticas para constituir a intervenção eram visivelmente desfavoráveis.

Compreendo que na medida em que o MST respondeu ao desafio de intervir na realidade educacional do campo no Piauí, mesmo em condição politicamente adversa, criou também possibilidades de alterá-la e recriá-la, intervindo estrategicamente na diminuição da "*demora*" imposta pela estrutura social secular, que condenou a população do campo no Piauí ao atraso, ao voto de cabresto, e ao esquecimento estratégico, organizando as condições para dar passos seguintes, ao tempo em que manteve a sua adesão ao processo de mudanças.

Na estrutura social não há estabilidade, nem mudança da mudança. O que há é a estabilidade e a mudança das formas dadas. Por isso se observam aspectos de uma mesma estrutura, visivelmente mutáveis, contraditórios que, alcançados pela "demora" e pela "resistência" culturais, mantêm-se resistentes a transformação [...] A estrutura social se renova através da mudança de suas formas, da mudança de sua instituições econômicas, políticas, sociais, culturais, a estabilidade representa a tendência à normalização da estrutura. (FREIRE, 1979: 46-47).

## A FORMAÇÃO POLÍTICA, NO CONTEXTO FORMAL, DE MILITANTES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS:

Como já afirmamos, para a realização do Curso de Escolarização a parceria já envolvia a FETRAF e além disso os parceiros do setor público também mudaram: ao invés da universidade, uma instituição com 90 anos dedicados à formação de professores das classes populares, como agencia formadora e a Secretaria de Educação do Estado do Piauí como gestora dos recursos financeiros.

Dar um passo rumo a aproximação do órgão planejador e executor da política educacional no estado, certamente não foi uma decisão fácil para o movimento, tendo em vista os vários conflitos que envolvem o Estado na condição de opositor aos interesses populares.

> Percebo nesta atitude uma compreensão a cerca da necessidade de reconfigurar o papel do Estado, imprimindo na sua agendo outras formas de produzir ações identificadas como direitos populares, sendo estas pensadas e implementadas com a presença física e política dos próprios agentes portadores do direito.
>
> Os movimentos sociais atuam na condição de portadores de novos arranjos de sociabilidade, componentes de um projeto de mudanças em que a educação ganha lugar de destaque. Segundo Miguel Arroyo avançam na consciência de uma educação como direito público, que se contrapõe a uma educação rural que reproduz o uso privado do que é público e atrela a educação ao mercado (MOLINA e JESUS, 2004, p. 11).

Tal situação além de nova é também extremamente arriscada; vale aqui destacar que a relação neste momento é denominada de parceria e que isso, do ponto de vista formal, coloca sujeitos historicamente antagônicos "do mesmo lado", ainda que em torno de uma ação pontual; o que implica em partilhar rotinas e encaminhamentos, num processo totalmente novo em se tratando do movimento, com um ator que cujo conhecimento do modo de atuar foi historicamente reservado a uma pequena parcela, distante dos setores populares.

Desse modo, vale destacar que a educação como direito público dos povos do campo representa uma demanda que, a exemplo

de outras, para ser inscrita nos espaços formais de produção das políticas públicas exigiu do MST o aprendizado de uma postura propositiva e, por vezes de parceria.

## O DESAFIO DE APRENDER FAZENDO E, FAZENDO O NOVO!

Ocorre que no Piauí o Partido dos Trabalhadores venceu as eleições estaduais numa frente partidária que envolveu, à época, o PCdoB, PL, setores do PMDB e do PSDB, constituindo um governo de coalisão, conforme as palavras do próprio PT. Apesar disso, o fato político em torno da vitória eleitoral, criou grandes expectativas no âmbito dos movimentos sociais, até porque a grande maioria das suas lideranças esteve na construção da campanha. Junto a isso está o fato da eleição do Presidente Lula, motivando o governo estadual a afirmar categoricamente que, nesse caso, governo federal e estadual eram um.

Uma das grandes tarefas atribuídas ao governo estadual foi a organização administrativa do Estado, tendo em vista a inoperância de alguns órgãos frente às suas atividades e o uso instrumental de outros como é o caso da SEDUC, que possuindo a maior folha de pagamento do Estado e com ampla capilaridade nos municípios, seus secretários tradicionalmente saíam para tomar assento em mandatos na Assembléia Legislativa, somando-se à inexistência de plano de cargos, carreira e salário dos servidores, a realização de pelo menos uma greve de professores por ano, o enfrentamento da ação judicial impetrada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação, tramitada e julgada, obrigando o governo estadual a pagar o salário mínimo como vencimento básico para os professores, motivando a ameaça de intervenção do Estado em razão do seu descumprimento; enfim, fatores que levaram à perda de confiança na escola pública estadual, especialmente quando comparadas às municipais, em alguns casos.

Imediatamente após as eleições os movimentos sociais do campo se articularam para pactuar uma proposta endossada pelos mesmos para o governo recém eleito, dentre as proposições estava a da criação de um órgão interno à SEDUC para dedicar-se à elaboração e promoção da política de educação do campo. Após negociações, foi criada a Supervisão de Educação do Campo na Secretaria de Educação, vinculada a Gerência de Inclusão e Diversidade do mesmo órgão. Segundo está escrito na justificativa do Projeto, a

Supervisão surge como demanda dos movimentos sociais ao longo da história e das lutas por práticas educacionais na Reforma Agrária e do desenvolvimento do PRONERA no Estado do Piauí desde 1999, com a implementação do PROEJAPI.

A Supervisão tem, do ponto de vista institucional, como uma das funções, articular programas de projetos que atendam às necessidades das culturas do povo do campo. Vale ressaltar que os quadros da Supervisão foram todos indicados pelos movimentos sociais do campo, atendendo critérios de competência técnica e compromisso político com a construção proposta pelos movimentos.

Uma das primeiras atividades da Supervisão foi redigir e adequar às exigências do PRONERA, a proposta apresentada à SEDUC pelo MST e pela FETRAF de realização dos dois cursos, de formação de professores e de escolarização. Esse processo foi realizado com a ampla participação dos dois movimentos e, após concluído, o projeto passou a ter como proponente a SEDUC, que a encaminhou ao PRONERA e, após negociações, ambas foram aprovadas.

O Projeto de Escolarização, de modo geral e, em termos numéricos, consistiu no seguinte: formação de 65 turmas de ensino fundamental (1º e 2º séries), 50 turmas de 3º e 4º séries, totalizando 115 turmas e 1.219 pessoas na 1ª etapa e 850 na segunda, perfazendo um total de 2.069 educandos e educandas. Além d@s educand@s, também aparecem como sujeitos do Projeto 115 educadores e educadoras, 11 coordenadores e coordenadoras regionais e 11 alunos e alunas pesquisadoras. Em termos de atividades implicou na realização de 96 horas aulas de capacitação d@s educador@s, 60 horas de capacitação d@s alun@s pesquisador@s, 90 horas de capacitação d@s coordenador@s locais; um encontro mensal de supervisão, 9 encontros de planejamento, acompanhamento e avaliação do projeto didático-pedagógico, 2 dias de caravanas culturais por assentamento – em número de 75, além das 1.600 horas de aulas ministradas, distribuídas em 40 semanas, durante 10 meses de operacionalização do projeto.

Do ponto de vista pedagógico e metodológico o trabalho foi conduzido a partir do eixo "terra e trabalho em movimento" com atividades assentadas na investigação baseada no método da pesquisa-ação, voltada para a compreensão social e organização coletiva, tendo como referência a concepção freireana que conforme Caldart considera principalmente a, Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular,

que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia *do* oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, e por isso mesmo, educativo.(CALDART, 2004).

## PONTUANDO QUESTÕES PARA CONTINUAR A DISCUSSÃO:

Olhando e, especialmente, vivenciando a experiência, identifico um conjunto de questões, em potencial, geradoras de reflexões. De modo particular, eu destaco aqui as que, no meu entendimento, estão vinculadas aos desafios pertinentes à atuação dos movimentos sociais do campo, na relação com o Estado, neste momento em que os mesmos exigem a implementação de uma política pública de educação do campo e para isso tomam parte na proposição e implementação de cursos formais a partir de relação de parceria com o Estado.

> Considerando como Freire (1979, p.52) que a estrutura social que deve ser mudada é uma totalidade e que sendo assim o objetivo da ação da mudança é a superação de uma totalidade por outra, considero importante atentar para o tipo de estado existente, com o cuidado para não confundi-lo com o governo de plantão: a estrutura administrativa posta em funcionamento para a realização das políticas se configura no modo de operação relativo a certo esquema normativo dos procedimentos realizados na máquina estatal. As operações por ela realizadas ocorrem, geralmente, de modo politicamente reservado, ao longe da intervenção dos movimentos sociais, apesar da ampliação, nos últimos tempos, dos espaços de intervenção destes movimentos em relação às ações do Estado. (OFFE, 1984, p. 20).

Sem dúvida os cursos formais propostos pelo MST, a exemplo do que é objeto o Projeto de Escolarização, se colocam como um trabalho reconhecidamente inovador e revolucionário, como é também a proposta da educação do campo, no entanto e, considerando que tais experiências não estão ilhadas e que compartilham das contradições impostas pelo modo de produção dominante, devemos nos questionar a res-

peito dos desafios para incluir tal experiência na rede pública de ensino tornando-a, de fato uma política pública voltada para a totalidade do público portador do direito a ela, de modo que garanta seu conteúdo e altere o conteúdo do que é praticado atualmente.

Entendendo que o MST tem constituído sua ação a partir de intencionalidades, estrategicamente definidas e com vistas na construção de um projeto de sociedade e que tal construção reivindica para si a realização processual. Assim, a pergunta que me faço é: qual a "demora" "reservada" a este momento de estabilidade das experiências existentes por meio dos projetos formais? Visto que segundo Freire (1979: 45) "a mudança e estabilidade, o dinamismo e o estático constituem a estrutura social [...] e que ela não poderia ser somente mutável, porque se não houvesse o oposto da mudança, sequer a conheceríamos".

Pensar sobre o tempo de estabilidade empregado na realização dos cursos formais implica em colocar o seu fazer em constante movimento, o que implica em subverter não apenas o cotidiano, os conteúdos e o modo de atuar dos sujeitos, mais acima de tudo, implica em subverter a estrutura do Estado, enquanto agente promotor das condições de vida social, ao longo do tempo reservado aos interesses dominantes e agindo de modo compensatório a tranquilizar as forças perturbadoras, ao passo em que a estrutura se manem intocada.

Reservado o lugar da importância histórica e social de o Piauí e o Brasil vivenciarem a proposta de Educação do Campo e a necessidade de experimentarem a continuidade dele em transformação social, não podemos deixar de ficar atentos ao momento duramente imposto à sociedade e em especial às classes populares de desconstrução da educação pública brasileira, como um direito social, havemos de refletir sobre o significado dos projetos formais na prática social procurando perceber que tipo de mudança e de estabilidade tal prática é capaz de provocar, visto que muitos dos mecanismos de luta utilizados pelos movimentos são hoje apropriados e resignificados pelo ordem neoliberal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, Roseli Salete. *A construção da identidade da Educação do Campo*". 2004. Disponível em
http://www.uff.br/trabalhonecessario/rcaldart%20TN2.htm

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2000.

MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org). *Por uma Educação do Campo*: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, 2004.

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1984.

PAGOTO, Claudete. *Movimentos e práticas sociais no jogo das transformações político-econômicas*. Revista Espaço Acadêmico, n 57, fevereiro/2006, Ano V.

PIAUÍ, Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Plano de Ação*, 2004.

_____. _____ . *Relatório de atividades* – janeiro a julho/2003, p. 8.

_____ . Secretaria de Comunicação Social. *Fundamentos*. Ano I, nº 8. Teresina, 11/4/2004.

SALERMO, Soraia Chofic El Kfouri. *Políticas sociais e a redefinição do papel do estado.* Revista Mack, 2005, p.171.

SEDUC-PI, Secretaria de Estado da Educação. *Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos Assentados e Assentadas da Reforma Agrária no Estado do Piau*í, 2003.

---

[1] Doutoranda em educação pela UNISINOS, professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e do Instituto Superior de Educação Antonino Freire, militante no movimento comunitário e Bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. Endereço eletrônico:: lucineidebarros@yahoo.com.br.

[2] Todo como base a obra Educação e Mudança.

[3] Enquanto na zona o rendimento médio mensal é de é de R$ 854,00, na zona rural representa 38% desse valor, atingindo uma média de R$ 186,00 na região nordeste (IBGE, 2000)

[4] Compreensão aqui elevada à dimensão do coletivo.

# A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSINHO POPULAR DA ONGEP: APROXIMAÇÕES COM A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE*

**Luciane Leipnitz**[1]
**Thiago Ingrassia Pereira**[2]

*Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. (FREIRE, 2005a, p. 20)*

A proliferação de espaços alternativos de preparação ao vestibular em Porto Alegre é um dado importante na atualidade. Ao término do ano de 2006, foi possível apurar a existência de treze cursinhos populares em atuação, de diferentes formas, na cidade. Assim, esses espaços educativos não-formais se colocam no horizonte analítico dos pesquisadores da área da educação. Agrega-se a isto a incipiência, dada a atualidade dos cursinhos populares, de literatura acerca desse assunto.

Surgindo para tentar fazer frente à demanda pelo acesso ao ensino superior, principalmente o público, os cursinhos populares se constituem em um espaço de acolhimento de um público que, pela sua condição financeira, sempre ficou excluído dos cursinhos privados, que também passaram a existir em profusão no espaço urbano. Afinal, não são todos que podem pagar o alto custo, dentro da realidade econômica da maioria das famílias brasileiras, por um curso preparatório ao vestibular. Contudo, as exigências atuais de sobrevivência dentro do sistema social abarcam a todos de forma indistinta.

Não há um consenso acerca de uma definição sobre o que seja um curso pré-vestibular de caráter popular, visto a atualidade do tema e as diversas formas de atuação que essas experiências têm assumido particularmente na última década. Segundo Nascimento

> [...] esses cursos pré-vestibulares, que denominamos de Cursos Pré-Vestibulares Populares, são iniciativas educacionais de entidades diversas, de trabalhadores em edu-

> cação e de grupos comunitários, destinados a uma parcela da população que é colocada em situação de desvantagem pela situação de pobreza que lhe é imposta. (NASCIMENTO, 2006, p.1)

Dessa forma, essas experiências alternativas de preparação ao vestibular procuram não apenas trabalhar com os conteúdos pertinentes ao concurso vestibular, mas avançar em uma perspectiva crítica e emancipatória de educação, na qual os sujeitos envolvidos estabeleçam relações horizontais de reciprocidade. Por isso, os cursinhos populares operam um "duplo movimento", qual seja, a preparação ao vestibular com a formação política em uma dimensão cidadã[3].

Assim, a proposta pedagógica freiriana é um *caminho* que orienta a maior parte das experiências dessa natureza, pois princípios de educação popular emancipatória estão presentes nas atividades comunitárias de grande parte dos cursinhos populares de Porto Alegre, junto com um certo ativismo de cunho militante por parte de alguns estudantes universitários que se incomodam com a inacessibilidade do ensino superior, principalmente o público, aos segmentos populares.

É com esse espírito que estudantes de diversas licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pensaram na realização de um curso pré-vestibular popular (PVP) voltado para pessoas de baixa renda, oportunizando, assim, seu ingresso no ensino superior, principalmente o público, entendido como um direito fundamental e uma exigência do contexto da chamada "sociedade do conhecimento".

Em uma sociedade cada vez mais exigente em relação à qualificação, ao mesmo tempo em que aparece limitada quanto às oportunidades para as pessoas atingi-la, o cursinho poderia desempenhar a tarefa de criar um espaço alternativo, visto como uma necessidade, para o aprimoramento dos conhecimentos com vistas ao vestibular. Mas será que o papel de um projeto de educação popular deve se restringir ao sucesso de seus membros no vestibular?

A resposta negativa à indagação acima possibilitou a parceria dos idealistas estudantes precursores do PVP com o Movimento Comunitário Jardim Carvalho e o Jornal Espaço Aberto. Assim, em agosto de 2000, começam as aulas e demais atividades do PVP dentro da Escola Estadual Gema Belia, situada na

zona leste de Porto Alegre, numa região caracterizada pela pobreza e exclusão social de grande parte de seus habitantes.

O projeto do curso intensivo do pré-vestibular inicia amparado por uma necessidade da comunidade em criar ambientes alternativos de aperfeiçoamento de seus membros com o objetivo de conseguir melhorar as suas condições de vida. As primeiras matrículas[4] foram feitas na Associação de Moradores do bairro Cefer, e a procura não foi muito grande. As aulas ficaram sob responsabilidade do grupo de estudantes que pensou a idéia do projeto e que acabou mobilizando outros colegas, abrindo, assim, oportunidades de prática docente com base no trabalho voluntário.

O trabalho concreto do PVP criou as condições para a construção da Organização Não-Governamental para a Educação Popular (ONGEP), em 2002. A existência jurídica abriu, por exemplo, espaço para a emissão de passagens escolares para seus educandos. Também, mesmo não sendo objetivo desse trabalho discutir a atual relação tensa entre o público e o privado, é importante destacar que no ano de 2005 o PVP foi expulso das escolas públicas estaduais nas quais desenvolvia o seu trabalho, fato que obrigou o redirecionamento do curso para uma sala alugada com os recursos dos educandos[5] e de um fundo de reserva para o ano de 2006, mostrando que a discussão do uso dos espaços públicos é outro ponto que merece uma análise atenta.

Mesmo tendo problemas importantes[6] que limitam sua esfera de ação, o PVP consegue atuar no acesso de alunos das classes populares à universidade, principalmente a pública. O quadro a seguir mostra o número de aprovados do PVP na UFRGS.

**APROVADOS DO PVP DA ONGEP NA UFRGS 2001-2007**

| ANO DO VESTIBULAR DA UFRGS | NÚMERO DE APROVADOS (AS) |
|---|---|
| 2001 | 0 (Zero) |
| 2002 | 1 |
| 2003 | 4 |
| 2004 | 8 |
| 2005 | 8 |
| 2006 | 7 |
| 2007 | 4 |

**Fonte: Arquivos da ONGEP. Dados presentes em PEREIRA (2007).**

Devido à expressiva evasão[7], realizamos as pré-provas para o vestibular 2006 com apenas 35 educandos. O número de educandos em sala de aula. no final do ano de 2006, para o vestibular de janeiro de 2007, também não foi muito superior. Percentualmente, é considerável a aprovação na UFRGS, sem contar os educandos que entraram em instituições privadas com bolsas, principalmente pelo Pro-Uni. Contudo, se por um lado esse aspecto quantitativo é importante e nos anima a continuar aprimorando nosso trabalho, por outro lado entendemos que a presença de pessoas dos segmentos populares da sociedade em projetos de educação popular pode significar, mesmo sem a aprovação no vestibular, uma alteração importante em suas vidas.

A presença dessas pessoas é um dos indicadores (A - participação) importantes para o processo de conscientização crítica que buscamos. Os conteúdos e conhecimentos apreendidos ao longo do cursinho se revestem em outro indicador fundamental (B - cognitivo), visto o desenvolvimento do processo intelectual. Por fim, esta "presença qualificada" (A + B) fomenta um processo reflexivo que pode consolidar a transição da consciência ingênua para a crítica[8].

Este movimento atua no empoderamento[9] dos sujeitos e carece ainda de indicadores mais objetivos para a sua captação. Contudo, expressa a dimensão de participação e de capacitação para o desenvolvimento de habilidades que podem ser fomentadas nas pessoas (poder). E isso, colocado para os segmentos historicamente marginalizados de nossa sociedade capitalista, assume uma condição revolucionária. Nesse sentido, Baquero considera que

> O empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social, no qual indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (BAQUERO, 2005, p.76).

Dessa forma, o processo de educação crítica sugere o avanço sobre concepções mecanicistas do conhecimento com vistas ao vestibular. Mais do que se constituir como um meio de acesso ao ensino superior, O PVP busca que seus educandos compreendam a

própria necessidade da sua existência a partir da estrutura social capitalista, bem como o seu papel como sujeito historicamente construído e socialmente situado.

Partindo de uma concepção de aprendizagem em detrimento da simples memorização (adestramento), os cursinhos populares buscam trabalhar o diferente, o novo, em contraponto à pedagogia tradicional que se assenta numa perspectiva "bancária", na qual, segundo Freire

> [...] o "saber" é uma doação dos que julgam ser sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2005b, p.67)

Assim, o desenvolvimento de uma consciência crítica nos educandos sobre si e a realidade que os cerca é uma meta audaciosa dos cursinhos populares, visto que operam com um público que possui um passivo formativo da escola pública e com condições materiais que inibem seu acesso a tecnologias, a fontes de informação (livros, revistas, jornais, etc.) e a espaços culturais (cinema, teatro, seminários, palestras, etc.).

Por isso, o conhecimento deve ser trabalhado nos cursinhos populares a partir do estabelecimento de relações humanas em uma perspectiva horizontal, ou seja, que privilegia a troca de vivências entre os envolvidos nos projetos (educandos, educadores, organizadores, comunidade), tendo em vista as trajetórias de cada ente envolvido. Os próprios espaços informais nas comunidades ou mesmo nas escolas onde funcionam os pré-vestibulares servem para o tensionamento das hierarquias comumente observadas na relação pedagógica, além de outro fator que também se verifica não raramente: a indiferença com o outro.

Desse modo, a democracia[10] é um valor importante para essas experiências, visto que a constituição de um espaço democrático é importante no fomento de atitudes participativas e de envolvimento em projetos coletivos, como é o caso observado de participação direta dos educandos e comunidade (quando for o caso) na administração dos cursinhos populares. Com isso, "a democracia seria uma dinâmica de relações capaz de possibilitar a igualdade, com respeito à diversidade"[11], criando as condições necessárias

para a formação de sujeitos autônomos e conscientes para o exercício de seus direitos e de suas responsabilidades como integrantes da sociedade.

Com isso, para a formação crítica desses sujeitos, aulas de Cultura e Cidadania acabam fazendo parte do currículo dos cursinhos populares, explicitando o posicionamento político-pedagógico que orienta o trabalho, qual seja, a conscientização dos educandos e o despertar para a problematização, a desnaturalização e o estranhamento da realidade social[12].

Para que os educandos e os próprios educadores atinjam uma postura crítica em relação à realidade, Freire defende o processo de ação e reflexão sobre o mundo, sobre a práxis humana. Isso acaba tensionando a posição original de nossa consciência que é tributária de nossas vivências imediatas (experiências), tendo um caráter espontâneo. Este é o primeiro momento da tomada da consciência e precede a chegada da esfera crítica, onde a realidade transforma-se em objeto cognoscível. A conscientização é entendida, assim, como a assunção de uma posição epistemológica.

A conscientização não é um processo evolucionista direto e não é algo espontâneo que acontece nas pessoas. Está diretamente relacionada com o contexto social onde estão as pessoas, sendo, por isso, que o trabalho de conscientização das classes populares é um grande desafio, visto que esse segmento sofre com a insuficiência de recursos para sanar adequadamente suas demandas materiais concertas.

O real não está dado e o futuro não é inexorável e, sim, problemático. A educação libertadora atua nesse desvelamento das situações que formam o cotidiano, assumindo uma conotação crítica. Por isso, Freire[13] argumenta que "quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mas emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la".

Nesse sentido, a pedagogia situada[14] é aquela que parte do contexto do educando popular e busca problematizá-lo para, ressignificando-o, trabalhar para a sua emancipação em relação ao ideário hegemônico que o aliena. O objetivo desse trabalho pedagógico engajado é o sentido em que deve se revestir uma educação libertadora[15], fazendo um convite para que os educandos se descubram como sujeitos históricos e, no caso do cursinho da ONGEP,

mais do que a condição "vestibulandos", que assumam a de "pré-universitários".

Para Nogueira e Freire[16], educação popular pode ser entendida como um esforço mobilização, organização científica e técnica das classes populares, associando-se à transformação e à mudança, tendo uma conotação política de promoção da cidadania. A consciência das classes populares é embrutecida pelas condições sofríveis de sua existência material, e do alto grau de exigência de que são vítimas para a sua "inclusão".

Como incluir as pessoas oprimidas no sistema que gera a sua opressão? Essa é uma questão fundamental para os cursinhos populares, pois está ligada ao problema da hegemonia argumentada por Gramsci[17] nos remetendo ao desejável processo revolucionário dessas estruturas sociais. A educação emancipatória e libertadora tenta atuar na consciência do educando popular sobre o mundo que o cerca, mostrando que esse mundo, apesar de ser também construído por ele, não é verdadeiramente para ele[18]. Essa consciência, que é sempre consciência do mundo, possui a dimensão da consciência em si, e essa está em relação permanente com a consciência do outro. A comunicação ocorre, assim, por meio do conflito orgânico na intersubjetividade das consciências em que se fundamenta e constrói o mundo da vida.

Contudo, a verdadeira comunicação, o estágio dialógico por excelência, é tributário da diminuição e eliminação das assimetrias sociais. O diálogo, para Freire, é o encontro dos homens com o mundo, sendo um produto histórico e indicativo para o trabalho do educador libertador que deve pautar sua atuação político-pedagógica por meio do diálogo e da construção do conhecimento (FREIRE, 1996a).

Dessa forma, argumenta Freire que

> [...]o papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a idéia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade. (FREIRE, 1980, p.91)

E essa busca da realidade dos oprimidos, entendida por eles próprios, é construída pela ação cultural necessariamente contra-hegemônica, visto que Gramsci e Freire compreendem o papel cen-

tral desenvolvido pela ideologia dominante que naturaliza a exploração. Enquanto o oprimido não identificar com clareza o opressor, a ordem socialmente injusta permanecerá. Porém, esta consciência não será adquirida em um processo de fora para dentro e sim em um movimento contínuo de conhecimento e auto-conhecimento, fomentado por uma educação libertadora.

Assim, o potencial transformador do trabalho desenvolvido pelos cursinhos populares é considerável, ainda mais se levarmos em conta o nível microssistêmico das relações cotidianas. Os relatos de estudantes e educadores dos cursinhos dão conta desse processo que, via de regra, opera transformações na forma de percepção dos alunos acerca de sua realidade.

Portanto, o trabalho desenvolvido pelos cursinhos populares aponta para a utilização do método dialógico por meio de uma pedagogia situada na realidade material e simbólica dos educandos de classe popular. Como experiências novas e dotadas de complexidade, os cursinhos populares ainda estão em busca de bases teóricas que legitimem e aprofundem o seu trabalho pedagógico e militante, pois a democratização do acesso ao ensino superior promove a visibilidade das carências do nosso sistema de ensino, ao mesmo tempo em que fomenta o trabalho coletivo em resposta às assimetrias e injustiças educacionais e, sobretudo, sociais.

A pedagogia de Paulo Freire, em toda a sua riqueza de sonhos e realidades, é buscada para a reflexão que brota das ações concretas, haja vista que os cursinhos populares são um fenômeno que, na atualidade, está sendo intensamente vivido por um número considerável de pessoas, mas ainda carece de uma produção teórica que qualifique o sentido do ato pedagógico presente no seu cotidiano. Esse é o nosso desafio: construir e desenvolver os cursinhos populares, em especial a proposta da ONGEP, como espaços de educação popular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BAQUERO, Rute. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. In: *Revista Debates*. Núcleo de Pesquisas sobre a América Latina/UFRGS. Porto Alegre, v.1, n.1, dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____; NOGUEIRA, Adriano. *Que Fazer:* teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2001.
_____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.
_____. *Educação Como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.
_____. *Conscientização*: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
GRAMSCI, Antonio. *La Alternativa Pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.
NASCIMENTO, Alexandre. Os cursos Pré-Vestibulares Populares. 2006. Disponível em: <http://alex.nasc.sites.uol.com.br/textos/texto_mpse1.htm.>. Acesso em: 06 dez 2006.
_____. Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ. Rio de Janeiro, 1999.
PEREIRA, Thiago Ingrassia. Pré-Vestibulares Populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2007.
_____; MEIRELLES, M. Perspectivas Teóricas Acerca do Empoderamento de Classe Social. *Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire".* Ano 2, n.2. Agosto de 2006. Disponível em http://www.forumpaulofreire.com.br. Acesso em 10 nov 2006.
_____. Entre o Medo que Reproduz e a Coragem que Transforma: o papel das ciências sociais no cursinho popular. *Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire".* Ano 1, n. 1. Agosto de 2005. Disponível em: <http://www.forumpaulofreire.com.br>. Acesso em: 10 nov 2006.

* Uma versão modificada deste trabalho foi apresentada no 9° Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, na FURG em Rio Grande/RS, entre 24 e 26 de maio de 2007, no eixo temático Participação e Mobilização Popular.

---

[1] Doutoranda em Letras (UFRGS) e Presidente da ONGEP- Organização Não-Governamental para a Educação Popular. Endereço eletrônico:: luleipnitz@hotmail.com.
[2] Sociólogo, Mestre em Educação (UFRGS) e Vice-Presidente da ONGEP. Endereço eletrônico:: thinper@yahoo.com.br.
[3] PEREIRA, Thiago Ingrassia. Pré-Vestibulares Populares em Porto Alegre: na fronteira

entre o público e o privado. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2007.

4 O processo de seleção dos educandos do PVP orienta-se por análise sócio-econômica e entrevista com os candidatos.

5 Ressaltamos que o custo repassado aos educandos é referente à emissão das apostilas e da ajuda de custo ao docente, visto que ele também é, na maioria das vezes, um estudante recrutado das camadas populares, além de ter custos com o deslocamento para as aulas.

6 Os problemas enfrentados pelo PVP da ONGEP seguem uma linha observada em projetos similares no Rio Grande do Sul. Basicamente, compreendendo: espaço para as aulas, recrutamento de educadores engajados, evasão das turmas e produção de material didático.

7 No ano de 2006 foram abertas 55 vagas na turma do semi-extensivo (noite), em abril, mais 55 vagas, em agosto, na turma do intensivo (tarde). Agora, em 2007, o número de vagas para o extensivo (noite), que começou em março, e para o semi-extensivo, que tem previsão de início para o mês de junho, aumentou para 60 por turma.

8 A passagem da consciência ingênua para a consciência crítica é fruto de um processo de desenvolvimento das habilidades individuais, estimuladas pela criatividade e pela compreensão da realidade social concreta. A educação crítica e emancipatória pode desempenhar importante papel nesta passagem. Ver Freire (2005a).

9 Para um melhor entendimento acerca da perspectiva de empoderamento de classe social trabalhada por Freire e Shor (2003), ver o trabalho de Pereira e Meireles (2006).

10 A construção de um ambiente democrático e participativo aparece na realização de reuniões deliberativas entre os educadores do cursinho da ONGEP, no estabelecimento de tarefas individuais que promovem a formação do espaço coletivo e no envolvimento dos educandos na manutenção do curso e do espaço da sede.

11 NASCIMENTO, Alexandre. Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ. Rio de Janeiro, 1999. p. 37.

12 PEREIRA, 2005. Idem.

13 FREIRE, Paulo. *Conscientização*: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980. p. 35

14 FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

15 FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

16 FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que Fazer:* teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2001.

17 GRAMSCI, Antonio. *La Alternativa Pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

18 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

# LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Luciana Piccoli**[1]

A relação entre a alfabetização de jovens e adultos e o enfoque teórico freireano pode ser visualizada através de um olhar sociológico. Esta perspectiva refere-se às relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita com as características dos sujeitos que as exercem, à investigação sobre o valor simbólico da escrita em contextos sociais e sobre o lugar que a leitura e a escrita ocupam como bens culturais. Ao considerar a significativa contribuição de Paulo Freire para a educação popular, proponho a recontextualização dos seus estudos que enfatizam a alfabetização para além do domínio do código escrito, indo em direção ao conceito de letramento. Este relato de experiência objetiva, portanto, socializar propostas pedagógicas que apresentam práticas letradas desenvolvidas em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Basil Bernstein (1996a, p. 107), sociólogo inglês, indica as propostas expressas na pedagogia freireana e, também, na Teologia da Libertação como exemplos de prática radical, já que pressupõem a compreensão, por parte do educando, das relações de poder entre os grupos sociais e, conseqüentemente, a possibilidade de mudança da prática social, no pleno exercício da cidadania.

A partir da perspectiva sociológica, apresento, então, relatos que resultam das interações entre os sujeitos do grupo da Totalidade 1 (T1) no qual exerço minhas atividades docentes[2]. A turma é composta por jovens e adultos que têm entre vinte e quatro e sessenta e cinco anos de idade. Desde o início do ano letivo, o trabalho desenvolvido tem priorizado as relações entre oralidade, leitura e escrita na constituição do letramento, fenômeno complexo, explicitado a partir dos estudos de Leda Verdiani Tfouni.

Após a indicação dos referenciais teóricos abordados neste estudo, apresento uma breve contextualização das propostas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos. No início do ano letivo, foi realizada uma assembléia com os educandos para análise das situações-problema levantadas durante o processo de pesquisa-ação desenvolvido na comunidade no ano anterior. Após a discussão das mesmas, cada educador, considerando a relação de seu grupo com a realidade contextual, realizou um recorte no intuito de fundamentar o planejamento pedagógico do semestre letivo. As falas "O pessoal não participa das reuniões, é muito difícil" e "Aproximação da escola com a comunidade" foram por mim selecionadas para guiar a prática docente na Totalidade 1.

A partir de um enfoque macrossocial, visualizei a necessidade de focalizar a relação entre a educação e a democracia. Bernstein (1998) explicita que, para a prática democrática se efetivar nas escolas, três direitos relacionados entre si devem ser institucionalizados. O primeiro deles é o direito do indivíduo à apropriação do "conhecimento pleno"[3]. "El refuerzo no es sólo el derecho a ser *más* en el plano personal, *más* en el plano intelectual, *más* en el plano social, *más* en el plano material, sino el derecho a los medios para la comprensión crítica y para nuevas posibilidades" (Bernstein, 1998, p. 25). O conhecimento pleno pressupõe disciplina; é a condição para a confiança em si mesmo e opera ao nível individual.

O segundo deles é o direito de o sujeito ser incluído social, intelectual, cultural e pessoalmente. O autor afirma que é preciso contemplar, ao mesmo tempo, o direito de ser independente e autônomo, uma vez que ser incluído não significa ser absorvido. A inclusão é a condição para a comunidade e opera ao nível social.

O terceiro é o direito do indivíduo a participar dos acontecimentos, através do discurso, mas, o que é mais importante, da prática, a qual deve ter resultados na construção, manutenção e transformação da ordem social. Para Bernstein, a participação é a condição para a prática cívica e opera ao nível político.

Diante deste aporte teórico, percebi que uma possibilidade de institucionalização dos direitos democráticos poderia ser materializada através da inserção dos jovens e adultos em práticas de letramento que estivessem de acordo com os interesses dos sujeitos. Primeiramente, foi necessário conhecer as práticas sociais de leitura e de escrita exercidas por eles na comunidade onde atuam para, depois, considerá-las nas propostas docentes. Este conhecimento

tornou-se possível a partir da socialização de depoimentos e registros que ilustraram as histórias de vida dos sujeitos, temática priorizada no semestre. A partir da compreensão da relação dos jovens e adultos com a cultura escrita, foi possível planejar eventos, envolvendo situações reais de comunicação. Apresento, aqui, um relato, contemplando o gênero textual carta, que possibilitou a participação e a inclusão dos sujeitos em práticas letradas.

A necessidade de compreensão da realidade na qual os sujeitos estão inseridos é enfatizada na vasta produção teórica de Paulo Freire. Atenho-me àquela que mais diretamente se relaciona às práticas de leitura e de escrita: "A importância do ato de ler: em três artigos que se completam", cuja primeira edição foi publicada em 1982. O livro constitui-se em uma palestra sobre a importância do ato de ler, em uma comunicação sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos e, por último, em um artigo que relata a experiência de alfabetização de adultos realizada por Freire e sua equipe em São Tomé e Príncipe.

Ao propor uma compreensão crítica do ato de ler, Freire não restringe a leitura à decodificação pura da linguagem escrita, mas amplia o conceito para a compreensão do mundo. Sua célebre frase: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (Freire, 2006, p. 11) tem sido alvo de distintas interpretações já que, muitas vezes, o ponto final é antecipado para onde, originalmente, está a vírgula. É justamente a continuidade da frase que permite seu pleno entendimento, uma vez que linguagem e realidade prendem-se dinamicamente. Em outras palavras: para Freire o processo de alfabetização inicia com a "leitura" do mundo - do pequeno mundo onde os sujeitos estão inseridos - do qual emerge a leitura da palavra. Assim, a partir da continuidade de ambas as leituras - do mundo e da palavra - toma lugar a leitura da "palavramundo". Como ler e escrever são atos indicotomizáveis, Freire (2006, p. 20) propõe a continuação deste percurso: "De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente".

A relação entre a leitura do mundo e, ouso dizer, a leitura e a escrita da palavra pode ser visualizada na prática social de letramento envolvendo a carta que teve início quando a turma recebeu a notícia de que Beto, um colega que faz coletas e entregas de enco-

mendas na cidade, havia sofrido um acidente e estava hospitalizado. Um senhor colocou-se à disposição para fazer uma visita em nome do grupo. No dia seguinte, relatou que sua entrada não havia sido permitida no hospital e, portanto, não tinha sido possível falar com Beto. A partir disso, questionei a turma sobre outras possibilidades de comunicação. As hipóteses levantadas referiram-se a ir à casa do colega depois que saísse do hospital, dar um telefonema e enviar uma carta. Como o grupo já havia recebido uma carta escrita por mim, percebi o momento como adequado para a utilização da escrita em uma situação real de comunicação.

Propus, então, a produção coletiva de uma carta para Beto. Primeiramente, retomei as especificidades do gênero textual, evidenciando as etapas constituintes do texto epistolar já recebido: local e data, saudação, mensagem, despedida e assinatura. Tal portador de texto tornou-se referência na produção coletiva da carta, sendo revisitado pelos alunos nos momentos de reflexão sobre a língua. A partir das minhas intervenções sobre as etapas da produção, os alunos iam socializando suas idéias e opiniões que eram registradas no quadro de giz.

As práticas sociais de leitura e de escrita compõem um movimento dinâmico. Em função disso, Freire enfatiza a necessidade das palavras presentes no programa de alfabetização pertencerem ao universo vocabular dos grupos populares, carregadas da significação do povo, "grávidas de mundo". As palavras, então, inseridas em um conjunto de representações de situações concretas possibilitam uma "[ . . ] 'leitura' mais crítica da 'leitura' anterior menos crítica do mundo [. . . ]" (Freire, 2006, p. 21).

Recentemente, Magda Becker Soares e Moacir Gadotti discutem a questão "Alfabetização e Letramento Têm o Mesmo Significado?" Ambos os autores apresentam Paulo Freire para sustentar seus argumentos. Soares (2005), ao tratar das relações de aproximação e de distanciamento entre alfabetização e letramento, enfatiza que é necessário distinguir esses processos tanto pedagogica como politicamente. A autora indica Freire como um precursor do conceito de letramento, uma vez que preconiza o sentido amplo da alfabetização: ir além do domínio do código escrito, com estrita ligação à democratização da cultura. Gadotti (2005), por sua vez, afirma que utilizar o termo letramento como sinônimo de alfabetização é uma posição ideológica contrária à tradição freireana, pois reduz esse processo à técnica de leitura e de escrita, e esvazia seu caráter político, assim como o da educação. Apesar da dissonância

entre os pesquisadores, é possível afirmar que o termo alfabetização, no amplo sentido que Freire atribui à palavra, materializa-se nas práticas de letramento relatadas neste estudo.

Leda Verdiani Tfouni (2004) também faz uma distinção entre tais fenômenos no livro "Letramento e alfabetização" publicado pela primeira vez em 1995. A alfabetização diz respeito à aquisição da escrita no que se refere à aprendizagem de habilidades para leitura, escritura e práticas de linguagem. Esse processo acontece, geralmente, pela escolarização e é individual. Já o letramento enfatiza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, podendo investigar sujeitos alfabetizados ou não, focalizando a dimensão social. Uma pessoa que não é alfabetizada vive em um ambiente letrado, isto é, em uma sociedade que se organiza por meio de práticas escritas. Aponto, a seguir, uma situação que evidencia o processo de letramento: estar em contato com os usos sociais da escrita, mesmo não sabendo, formalmente, ler nem escrever. No momento da escrita da saudação na carta, houve uma troca de idéias entre um aluno (R) e uma aluna (A):

**A**: Pode ser "Querido Beto" [4].

**R**: Mas esse não é o nome dele completo: Se a gente colocar só Beto, o correio não vai achar!

**A**: O correio não vê a carta, o nome completo tem que ir no envelope.

Ao considerar oralidade, leitura e escrita como os elementos constitutivos do letramento, tais relações também foram focalizadas na produção da carta. Registro, então, um momento de intervenção pedagógica por mim realizada (L) e que aconteceu quando um senhor (D) sugeriu um trecho da mensagem:

**D**: A gente podia escrever "Esperemo tua volta".

**L**: A gente usa essa frase numa conversa entre amigos e familiares, mas na escrita precisamos seguir uma convenção, para que todas as pessoas possam se entender. Como ficaria esta idéia na escrita?

**R**: Acho que pode ser "Esperamos tua volta".

De acordo com Tfouni (2004, p. 20), "[. . .] o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade". As mudanças que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada e a caracterização de grupos sociais não-alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada são objetos de estudo do letramento. A ausência e a presença da escrita em uma sociedade influenciam como causa e conseqüência de transformações sociais, culturais e psicológicas.

É importante destacar que o termo letrado não tem como antítese iletrado. Há uma pluralidade de sentidos para esse conceito, pois depende da cultura e da estrutura social. Tfouni afirma que não existe o letramento grau zero que se equipararia ao iletramento nas sociedades modernas, mas diferentes graus de letramento. Dessa forma, o sujeito não-alfabetizado não pode ser considerado iletrado. A alfabetização e o letramento são processos interligados, mas de abrangência e de natureza diferentes. O letramento é um *continuum*. Grupos não-alfabetilizados podem apresentar características geralmente atribuídas a grupos alfabetizados e escolarizados. Tal reflexão pode ser visualizada na estrutura e no conteúdo da carta, já que o discurso oral precisou ser recontextualizado dentro das especificidades da pauta escrita, processo realizado pelos sujeitos das Totalidades 1 e 2 presentes na ocasião da produção do texto.

PORTO ALEGRE, 17 DE MAIO DE 2007.

QUERIDO BETO

TODOS NÓS DAS TURMAS T1 E T2 FICAMOS MUITO TRISTES COM TEU ACIDENTE. ESTAMOS SENTINDO TUA FALTA NA ESCOLA E NA SALA DE AULA. CONTAMOS COM TUA BREVE RECUPERAÇÃO E ESPERAMOS TUA VOLTA.

UM GRANDE ABRAÇO DE TODOS NÓS.

Como no dia da escrita da carta foi mencionada a necessidade de registro do nome completo de Beto no envelope, propus o preenchimento do mesmo. Para isso, trouxe a ficha de matrícula do aluno que fica na secretaria da escola. Deste documento foram retirados os dados necessários ao preenchimento do envelope: nome e endereço (rua, número da casa, bairro, cidade, estado, CEP) do destinatário. Ao passo que ia anotando as informações no quadro de giz, os alunos escreviam as mesmas em um envelope que cada um recebeu. No momento de preencher o remetente, uma situação inusitada surgiu:

**D**: Não tem espaço prá colocar o nome de todo mundo no envelope.

**R**: Vamos colocar o nome da professora, então.

**L**: Pode ser!

**A**: Mas tem uma coisa que eu não entendi: pra que serve colocar o nome do remetente?

**D**: Se não encontrar o endereço da pessoa pra quem vai carta, volta para pessoa que escreveu.

Após o preenchimento do envelope, explico que existe a possibilidade do envio na categoria de carta social que custa apenas um centavo. Entre outros critérios, explico:

**L**: A carta não pode pesar mais do que dez gramas.

**D**: Acho que com o envelope não passa disso.

**R**: Mas pesa mais, com todo sentimento que a gente colocou, pesa muito mais...

A fala do aluno (R) sinaliza um intenso processo de reflexão sobre a língua: além de a carta propiciar a comunicação entre os sujeitos no que se refere a mensagens, notícias e avisos objetivos, traz consigo a possibilidade de expressão de sentimentos comuns ao grupo. Assim, a idéia de que a aquisição da escrita possibilitaria o desenvolvimento do raciocínio dedutivo do tipo lógico-mental ou também chamado de silogismo é questionada, uma vez que sujeitos não-alfabetizados têm capacidade para descentrar seu pensamento e solucionar problemas. A questão não diz respeito ao fato de o indivíduo saber ler ou escrever, mas de viver em uma sociedade letrada que influencia todos os que dela participam através das formas de comunicações, dos modos de produção, das exigências cognitivas, das relações de poder, dominação, participação e resistência.

Depois de algumas semanas, Beto retornou à escola e agradeceu a carta recebida. Propus o desafio de responder à turma utilizando a mesma forma de comunicação. Prontamente Beto lançou-se à escrita. Registro, a seguir, a produção do aluno que contou com minhas intervenções apenas nos aspectos ortográficos da escrita.

PORTO ALEGRE, 12 DE JUNHO DE 2007.

QUERIDA TURMA T1

FIQUEI MUITO LISONJEADO PELA CARTA PORQUE É DIFÍCIL TER AMIGOS COMO VOCÊS E SENTI MUITA FALTA DA TURMA.

BOM TURMA T1 QUERO CONTAR O QUE MUDOU DEPOIS DO ACIDENTE PERDI MEU EMPREGO MAS GANHEI UM MELHOR. DEUS É JUSTO EMBORA VOU CHEGAR MAIS TARDE MAS NÃO VOU PERDER AS AULAS.

UM GRANDE ABRAÇO PARA TODOS.

BETO

Não há dúvida de que a leitura da carta pelos colegas suscita o estabelecimento de múltiplas relações teóricas, mas tal discussão não cabe nos limites deste artigo, indicando a possível continuidade em outra ocasião. À guisa de conclusão, reitero que Freire (1998, p. 41), ao pensar em uma educação para os grupos populares, salienta a linguagem como caminho de invenção de cidadania. Para ele, o discurso crítico sobre o mundo é uma forma de refazê-lo, de reescrevê-lo e, dessa maneira, a imaginação torna-se essencial para que os sujeitos históricos e transformadores da realidade, na práxis, antecipem um mundo novo. Nesse sentido, sonhar faz parte da natureza humana, é um dos motores da história necessários para construí-la e reconstruí-la. "Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança" (Freire, 1998, p. 91). Assim, a história é uma "possibilidade", sendo necessário fazer, produzir o futuro sonhado.

A concepção de alfabetização freireana é um ato político, criador e de conhecimento que pode ser relacionada ao conceito de letramento em uma perspectiva sociológica, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996a.

_____. *Pedagogy, symbolic control and identity:* theory, research, critique. London: Taylor & Francis, 1996b.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad:* teoria, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998.

EMEF Nossa Senhora de Fátima. *Planejamento Pedagógico Coletivo. Sistematização das Falas Significativas dos Educandos. Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre, Coordenação Pedagógica, 2007. Reprogr.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? *Pátio*: revista pedagógica, Porto Alegre, n. 34, p. 48-49, mai./jul. 2005.

MELLO, Marco. (Org.) *Pesquisa-Ação Participante: Indicadores Sociais, Serviços Públicos e Movimentos Sociais. Vila Fátima – Bom Jesus.* Porto Alegre: Educação de Jovens e Adultos; Projeto Abrindo Espaços na Cidade que Aprende. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, 2006.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? *Pátio*: revista pedagógica, Porto Alegre, n. 34, p. 50-52, mai./jul. 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

---

[1] Este artigo é resultado da conexão realizada entre os fundamentos teóricos que venho construindo no decorrer de minha trajetória acadêmica com alguns relatos docentes e discentes advindos de minha prática pedagógica enquanto professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, atuando na Educação de Jovens e Adultos na Escola Nossa Senhora de Fátima. Atualmente, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como orientadora a Profª. Drª. Maria Helena Degani Veit, e exerço a função de professora temporária do Departamento de Ensino e Currículo no Curso de Pedagogia da mesma instituição.Endereço Eletrônico: lucianapcl@yahoo.com)

2 A Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, é organizada em seis etapas que compõem o Ensino Fundamental: as Totalidades Iniciais (T1, T2 e T3) e as Totalidades Finais (T4, T5, T6).

3 No Seminário Avançado "Sociologia e Educação em Basil Bernstein", desenvolvido pela Professora Doutora Maria Helena Degani Veit, o conceito de *enhancement*, em inglês, apresentado na obra original de Bernstein (1996b), traduzido para o espanhol na edição de 1998 como *refuerzo*, foi definido como "conhecimento pleno".

4 Tal formatação refere-se às transcrições das falas dos sujeitos.

# GRAÚNA: TEU CANTO... TEU ENCANTO

**Elizete Santos Abreu**[1]

Este trabalho sistematiza uma experiência realizada com acadêmicas/os dos cursos de Letras, Pedagogia e Enfermagem do Centro de Estudos Superiores de Santa Inês-CESSIN/ UEMA, todas/os professoras/os da rede pública municipal, lotadas/os na zona rural. O objetivo do encontro era estudar e discutir a contribuição do povo negro na sociedade brasileira, bem como a participação da mulher negra no contexto educacional,social, político e econômico, buscando desconstruir a invisibilidade que o mercado de trabalho instaura à mulher negra. Como se tratava de encontro com educadoras/es, buscamos nas obras do autor Paulo Freire, especificamente a obra Pedagogia da Autonomia, construtos para discutir alguns saberes da prática pedagógica.

Assim, escolhemos a Ave Graúna[2] para simbolizar esses encontros, pois, como a mulher negra, esta ave majestosa e de plumagem preta é uma das primeiras a iniciar a cantoria matinal, muitas vezes, ainda no escuro. Ao longo do dia segue cantando e, mesmo nos horários mais quentes, é comum encontrá-la pousada em longas cantorias. É uma das espécies mais procuradas pelo comércio ilegal de aves vivas, graças a seu canto e docilidade. Mas, como afirma Assis Brasil, esse canto é para tornar menos dura à labuta diária. Essa vivência tem muito a ver com boa parte de nós mulheres negras.

## 1- Introdução

O referido encontro ocorreu em dois dias consecutivos, sendo que no primeiro dia foram realizados estudos sobre o contexto africano e o negro no Brasil. Já no segundo dia iniciamos as discussões no que se refere às questões específicas das mulheres negras. Foi muito significativo o debate, pois nas discussões, as/ os participantes construíam e desconstruíam as concepções formuladas e tidas como "verdadeiras" e estas tenderam a serem ouvidas pelos outros e discutidas.

**Teu Canto...Teu encanto**

Muitas das professoras/es ali participantes tomaram um verdadeiro susto de alguns acontecimentos históricos ocorridos no Brasil, mas que o livro didático/escola não evidencia.

Inicialmente foram feitos alguns questionamentos como: Que informações temos do continente africano/europeu/americano?

Quanto ao primeiro continente, algumas professoras/es falaram da pobreza/miséria e do contingente de negros lá existentes. Quanto ao segundo continente, algumas/ns disseram que tinham vontade de conhecer, falaram de alguns pontos turísticos que viram na tv/revistas de Paris, Itália, etc. Já no último continente, o americano, algumas/ns falaram dos E.U.A, da "potência" que é, outras/os de como os negros lá vivem e do racismo existente.

Partimos dessas informações para iniciarmos o encontro, pois, como salienta Freire[3], "*a prática exige uma definição, uma tomada de decisão, uma tomada de posição".*Assim, compreendendo o diálogo como ferramenta que nos ergue e nos sustenta como mulheres e homens capazes de refletir e sonhar, que o encontro trouxe como tema: Graúna: teu canto... Teu encanto.

> Muitos historiadores, intelectuais renomados e famosos, em seus livros escrevem a historiografia brasileira, vivências que não refletem a real situação vivida, e, ao longo do contexto histórico, essa história vem sendo repassada sem que as/os educadoras/es, ou melhor, a população brasileira se aproprie da real história educacional, política, social e econômica brasileira. Dialogando com Freire diz: "estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos,sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou tecnologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar,sem idéias de formação,sem politizar, não é possível". FREIRE (1996, P.64)

Assim, ao questionarmos conhecimentos sobre os três continentes e termos como respostas aquelas mais estereotipadas possíveis, leva-nos a analisar que, sendo estas falas proferidas por educadoras/es, como o conhecimento está sendo propagado em salas de aula? Que compreensão de homem-mundo as/os educandas/os estão construindo?

Quando perguntado sobre algumas/ns líderes que conheciam da história do Brasil, muitos nomes surgiram como: D. Pedro I, Duque de Caxias, Tiradentes, Zumbi, Negro Cosme, Dandara, Xica da Silva etc.

Verificou-se que boa parte das respostas, 57%, em que figuram os três "líderes" primeiros eram professoras, cuja escolarização foi realizada em escolas da rede particular de ensino, cujas pessoas que as famílias tinham um certo poder aquisitivo. Outras/os, cerca de 20% destacaram os quatro últimos líderes e as/os demais enfatizaram líderes de ambos os grupos. O segundo grupo era composto por professoras/es advindos das escolas da rede pública situadas no centro da cidade, tidas como as "melhores" escolas.

A partir dessa discussão, dividimos a turma em vários grupos,com um tempo de dez minutos para que pudessem conversar a respeito das informações que tinham obtido sobre o povo negro, independentemente de que local.

Os grupos se reuniram. Algumas lembraram os ditados pejorativos que aprenderam, outras folheavam livros, outras ainda escreviam os diversos depoimentos.

**FRASES**

**CONSTRUTIVAS**
O negro é guerreiro,valente;
A mulher negra é aguerrida;
Minha mãe sempre disse "você é linda";
Nós somos todos filhos de Deus.

**PEJORATIVAS**
Negro é sujo;
O negro é tratado por apelido;
Vagabundo e ordinário;
Ladrão e não se deve confiar.

Os grupos voltaram para as discussões mais amplas, em que verificamos alguns depoimentos que fortalecem/fragilizam a pessoa de cada um.

Nesse aspecto, analisamos que a identificação do trabalho do professor e a aquisição de uma consciência crítica a respeito da temática faz-se necessário. É importante como afirma Gonçalves e Silva:

> "Professores, fazemos parte de uma população culturalmente afro-brasileira,e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui um mero gesto de bondade,mas preocupação com nossa própria identidade de brasileiros que têm uma raiz africana. Se insistimos em desconhecê-la, se não a assumimos,nos mantemos alienados dentro da nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira,pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos, triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não se admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são". (GONÇALVES E SILVA, 1995)

Iniciamos na parte da tarde com várias fotos espalhadas pelo chão, para que pudessem ser observadas e escolhidas conforme a sua identificação física. As fotos eram de pessoas da mídia televisiva (atores/atrizes, jogadores), pessoas simples que não fazem parte deste cenário.

**A questão era:**

1- Escolher fotos de pessoas que fisicamente tinha traços parecidos com os seus.

2- Apresentar a foto e dizer em quais aspectos físicos a imagem parecia com a sua.

Foi muito interessante, pois mesmo brincando algumas pessoas pegavam fotos de mulheres loiras, tipo Vera Fischer por exemplo e dizia "Eu pareço ou não pareço com ela? Igualzinha,olhem o cabelo, os olhos, o nariz...tudo". Depois diziam que iriam se contentar mesmo com a foto da Dayane dos Santos, Zezé Motta etc.

**Nesta atividade, dois fatos chamaram nossa atenção:**

1º) Nenhuma das professoras/es pegoua foto de pessoas simples (não faziam parte do contexto televisivo).

2º) As professoras negras (com pigmentação mais acentuada) tiveram dificuldades em encontrar fotos de pessoas que fisicamente pareciam consigo.

Inicialmente, pensávamos que fosse brincadeira delas, mas o tempo da atividade foi encerrada, e estas ainda se encontravam no local com dúvidas de qual foto parecia mais com elas.

**Daí veio-me o questionamento:**

Como estas educadoras/es, em suas práticas pedagógicas trabalham as questões étnico/sócio-raciais em sala de aula? Que identidade cultural está sendo fortalecida (afro-brasileira/indígena ou a europeização) nessas crianças?

Em seguida fomos divididos, em grupos, para que pudéssemos ler e discutir a História de Negro Cosme, Zumbi dos Palmares e a Guerra da Balaiada.(fotos 2 e 3 ).

Não configurou nenhuma estranheza/surpresa o fato de muitas/os não conheceram a participação de Negro Cosme na Guerra da Balaiada, bem como os fatos sócio-político-econômicos que levaram à guerra, embora a maioria tivesse demonstrado conhecimento do nome Guerra da Balaiada. Tratando do legado de vida de Zumbi, poucos conheciam a história. A maioria só conhecia o nome, pois alguns anos recentes, em razão do 20 de novembro, tem se ouvido falar. Daí, fomos, a partir da leitura, construindo alguns saberes necessários à prática de vida/pedagógica de cada um. Como lembra Thompson

> "É a experiência vivida que permite aprender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações em relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essas experiências em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempos significativos." THOMPSON (1984)

Corroborando com este autor, no que se refere ao cotidiano, entendemos que este necessita provocar nos sujeitos uma reflexão do vivido para poder compreender as tramas sociais existentes.

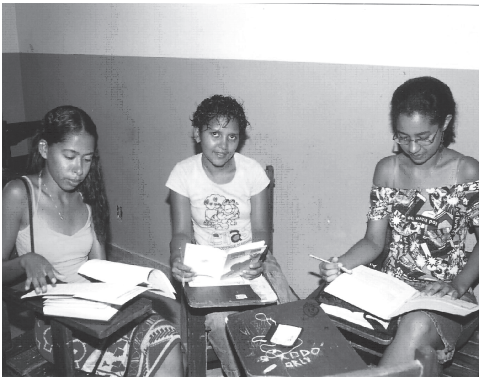
No dia seguinte, iniciamos a manhã questionando. "E nós mulheres negras,onde estamos? O que fazemos,sentimos e vemos?" Muitas falaram da sua luta diária, na dificuldade de ingressar e permanecer na universidade. Começaram a falar das experiências de vida (muitas experiências sofridas) na infância, a presença sempre autêntica da mãe, fato que não se estende à figura paterna em muitos dos casos, algumas conviviam juntos, mas eram ausentes nas decisões e afetos no cotidiano.

Para incrementar ainda mais a dialogicidade existente, trouxemos a figura da ave graúna e começamos a comparar a vida desse pássaro com a vida de muitas mulheres negras neste País.

Observamos que é uma ave de plumagem negra e uma das primeiras a iniciar a cantoria matinal, assim como muitas de nossas mães que desprovidas de condições financeiras e com pouco grau de instrução, muito cedo se levantam para fazer o cuscuz, o café da manhã para a venda na praça/esquina tal, para a faxina, o lavado de roupas etc.

Ouvimos vários depoimentos de quando crianças terem visto suas mães ao tanque lavando e engomando roupas de alguém, ou mesmo nas labutas das casas do *Seu fulano de tal* para deixar tudo em ordem.

Para endossar mais a discussão lemos um trecho do livro "Negro, uma identidade em Construção: Possibilidades e Dificuldades", da autora Conceição Corrêa das Chagas, onde ela retrata:



> "Durante a minha puberdade, tornei-me exímia faxineira e engomadeira, minha mãe, que era uma das mais importantes lavadeiras da cidade, exigia serviço perfeito. Ela dizia "temos que acabar com essa mania que as "madamas" têm de dizer que os negros são preguiçosos e só fazem serviço "porco". Não podemos dá motivos pras madamas fala". E tome de clarear roupas, mesmo sem sol e sem água sanitária. Tome de engomar roupa até o sol raiar" (CHAGAS, 1996).

**Frente à elucidação das memórias históricas, iniciamos os seguintes questionamentos nos grupos:**

1º) Qual a participação da mulher negra na economia familiar?

2º) Que destaques e desconstruções precisam ser feitos para

que a mulher negra apareça como produtora de conhecimentos/ geradora da economia na sociedade?

**Os grupos de professoras/es apontaram os seguintes relatos e sugestões:**

"Minha mãe sempre trabalhou lá em casa, era ela quem dava o duro, não tínhamos ajuda de ninguém, era ela, depois nós os filhos que enfrentamos o trampo, todos fomos à escola e ela dizia "quero minhas filhas todas dotoras", ninguém no tanque alheio. Hoje, sou professora e curso letras"

"Minha mãe, mesmo sem instrução, dizia-nos "Meus filhos , estudem, eu não tenho estudo, não tenho saber, mas tenho forças para trabalhar e dar o que comer para vocês.Por favor estudem para vocês serem alguém na vida- e lavava, gomava, tomava de conta da faxina de várias casas e era sempre alegre. Meu pai, este nos abandonou cedo, minha mãe é tudo o que tenho".

"A mulher negra sempre foi presente na economia, política e educação brasileira, o problema é que desde o início foi coisificada, dificultando a sua ascensão social".

"Como a mulher negra foi sempre discriminada na sociedade, eu acho que deveria ter uma escola ou um local em que pudesse ter cursos, palestras, seminários, etc,

"Como eu li da experiência que Paulo Freire fazia com os pobres na cidade de Angico, assim acredito que as pessoas iam saber mais e participar mais das coisas".

O último ponto discutido foi à educação, na qual recuperamos o processo de escolarização de cada uma/um e como estas desenvolviam suas práticas pedagógicas com seus alunos. Apoiamo-nos em FREIRE (1996), entendendo que o caminho que nos leva à profissão é importante, mas muito mais importante do que o caminho é, já que estamos nele, pensar sobre o nosso jeito de caminhar, e onde queremos chegar.

Todas/os se colocaram muito felizes com o encontro e disseram

> "Não culpamos as nossas professoras, assim como nós não conhecíamos a real história brasileira, nós vivemos a repetir a história universal. Mas penso que a partir desse encontro vamos começar a duvidar das coisas, da "história" e assim começar um processo de educação que pelo menos leve os sujeitos a analisar, coisas que não tivemos oportunidade de fazer".

> "Não culpo minha família, pois hoje sei que não tiveram a oportunidade de refletirem o rumo que estava levando suas vidas, mas o silêncio quanto à negritude foi terrível. Hoje na sala de aula busco dizer para as crianças:Vocês são negras;As coisas não são um mar de rosas, busco mostrar para elas, pois sei que as coisas ainda não mudaram, que as famílias não discutem isso".

Após este momento encerramos o encontro, voltando a ter vários momentos formativos. Hoje, imbuída pelo convívio desse grupo pesquiso: O Cotidiano, o Imaginário e as Zonas de Fronteiras da Mulher Negra frente ao mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:


CHAGAS, Conceição Corrêa. *Negro: Uma identidade em construção.* Possibilidades e dificuldades. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

THOMPSON, Edward Paul. *Revuelta y consciencia de clase.* Barcelona: Crítica, 1984.

[1] Elizete Santos Abreu – pesquisadora, professora da Universidade Estadual do Maranhão, Membro da Sociedade Negra Quilombola de Caxias, vinculado ao Centro de Cultura Negra do Maranhão. Mestranda em Educação – Unisinos, sob orientação da Profª Drª Edla Eggert. Endereço Eletrônico: elizeteabreu@bol.com.br e elizeteabreu_@hotmail.com

[2] Ave pertencente a família dos icterídeos, de plumagem negra com um brilho sedoso. Por seu canto forte e melodioso, que quando emitido com o corpo em posição ereta e acompanhado da vibração das asas, é um dos mais fortes e melodiosos dentre os pássaros brasileiros.

[3] FREIRE (2002, p. 39)

# PLANEJANDO POR TEMA GERADOR: REFLEXÃO E PRÁTICA

**Maria de Fátima Gomes Oliveira.**[1]

*Devemos nos esforçar, com humildade,*
*para diminuir ao máximo a distância*
*entre o que dizemos e o que fazemos.*
*Paulo Freire*

## PROJETO COMPARTILHAR: TRABALHADORES DA PREFEITURA FAZENDO E APRENDENDO

Este projeto que, em 1989, nasceu com o nome de Projeto de Escolarização de Funcionários da Prefeitura Municipal de Porto Alegre veio ao encontro de uma necessidade e um direito que funcionários de níveis mais escolarizados já desfrutavam. Inspirados e embasados no Estatuto do Funcionário Público, nos Artigos de nº 90, 91 e 92, elaborou-se a Ordem de Serviço nº 033/93 que garante ao funcionário freqüentar aulas durante o horário de trabalho, totalizando a carga horária de 07 horas semanais sem ônus de salário para iniciar ou terminar seus estudos ao nível de Ensino Fundamental e atualmente, preparatório ao nível de Ensino Médio.

Ao longo de 18 anos esse projeto foi criado e permitiu que se expandisse e inspirasse o SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos). Pelo desejo e necessidade, criou-se inicialmente o CMET (Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire), e atualmente, uma realidade em quase toda a Rede Municipal de Porto Alegre), atendendo a população das comunidades periféricas deste Município.

Em 2001, devido a várias demandas, os Departamentos e Secretarias reuniram-se com o intuito de ampliar as turmas e com esse movimento passou a se chamar COMPARTILHAR - *Trabalhadores da Prefeitura Fazendo e Aprendendo*, atendendo um total de 12 turmas, sendo 06 de Totalidades Iniciais, 1, 2, e 3 (1ª a 4ª séries), e as Totalidades Finais, 4, 5 e 6 (5ª a 8ª séries).

**Totalidades de Conhecimento**

O processo de criação e expanção do SEJA, que iniciou com as turmas de funcionários, efetivou um espaço de ação e reflexão responsável pela criação do currículo por Totalidades, o qual buscou romper com a fragmentação e a compartimentação do conhecimento. Este currículo parte da concepção de que o aluno trabalhador é um um ser por inteiro vivendo uma totalidade e inserido em uma totalidade maior, fazendo e vivendo estas relações de uma forma interdisciplinar, e, portanto, essa proposta vem ao encontro e possibilita a troca de saberes, já que o adulto traz todo um conhecimento da vida e esse deve ser levado em conta no momento do planejamento.

Esse trabalho vem funcionando com o objetivo de resgatar de fato e de direito a plena cidadania de seus funcionários, com melhor qualidade de vida e melhor qualidade nos serviços, assegurando a esse trabalhador aumento da auto-estima e valorização desta parcela da sociedade porto-alegrense.

Quanto à Coordenação Pedagógica, fica a encargo do Centro Municipal de Educação de trabalhadores Paulo Freire (CMET), da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e dos demais departamentos envolvidos DMAE, DEMHAB, SMOV, etc, através dos seus representantes na figura de coordenação.

As turmas são freqüentadas por alunos e alunas com idade entre 30 e 60 anos, trabalhadores do Município, afastados da escola na infância, e outros que nunca estiveram nos bancos escolares. São pessoas que detém um grande conhecimento da vida porque nela estão inseridos e praticando os seus saberes e buscam nesse projeto a sistematização e o aprofundamento dos seus conhecimentos.

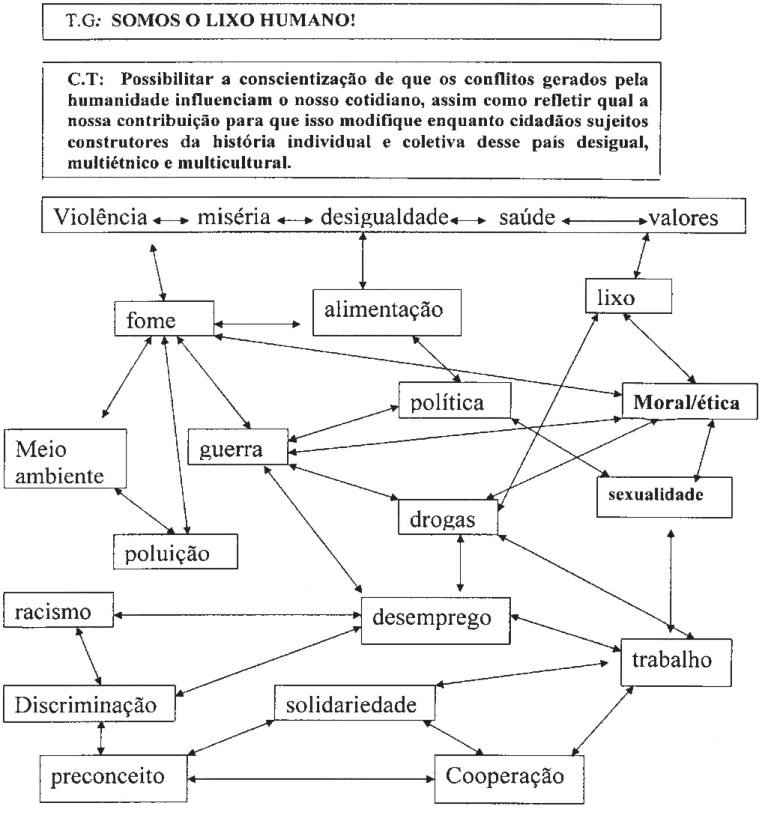
Essas turmas são mistas, nas quais trabalha-se com mais de uma Totalidade, fator esse que enriquece a troca de conhecimentos, em que o professor é o facilitador, que ensina, mas também aprende numa relação de igualdade, solidariedade e cooperação, rompendo a figura de único detentor do conhecimento, desconstituindo com a verticalidade do saber.

A prática pedagógica a seguir explicita como concretizamos no cotidiano de nosso trabalho as concepões presentes no Projeto Compartilhar. Nesse sentido o trabalho por Tema Gerador aqui descrito nos possibilitou dialogar desde as "situações limites" dos trabalhadores da Prefeitura, com um profundo respeito aos seus conhecimentos e o compromisso desses conhecimentos ser o pon-

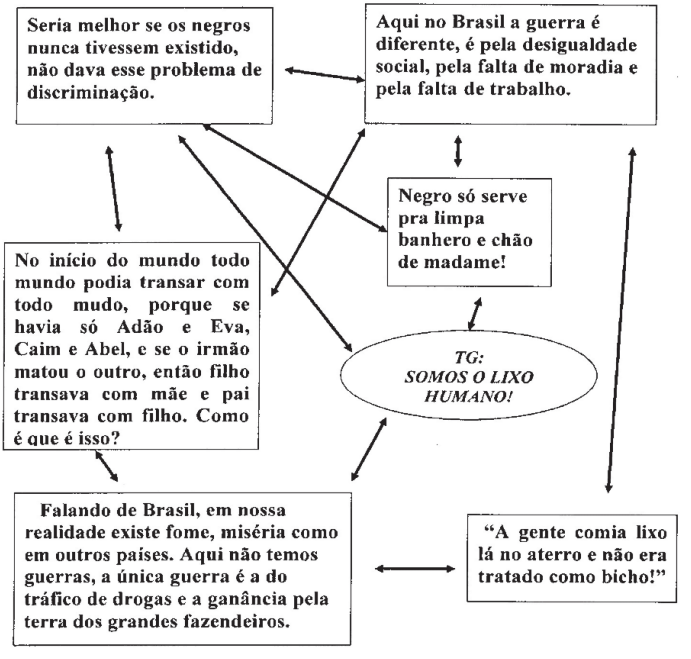
to de partida para uma nova concepção de mundo, capaz de criar nova prática, tornando-nos novos sujeitos. As estratégias de trabalho foram cuidadosamente selecionadas no sentido de problematizar as situaçoes limites que apareceram nas falas dos alunos, porque acreditamos que por meio dessa forma de selecinar o conteúdo a ser trabalhado na sala de aula, podemos contribuir para romper com concepções fatalistas que naturalizam a história e a cultura.

Ao explicitar a rede de relações entre as falas dos alunos e os elementos de análise que elas suscitam, possibilitou-nos organizar o caminho a ser trilhado para provocar o rompimento das situações limites, para que os alunos possam expressar os saberes que eles já criam no seu espaço de trabalho.

**REDE TEMÁTICA**



**REDE DE FALAS**




## PLANEJAMENTO
## FALAS E CONCEITOS

Discriminação/ preconceito/ racismo.

Seria melhor se os negros nunca tivessem existido, não dava esse problema de discriminação!

Negro só serve pra limpa banhero e chão de madame!

Desigualdade/ Trabalho /Desemprego/ Política

Aqui no Brasil a guerra é diferente, é pela desigualdade social, pela falta de incentivo dos governantes, pela falta de moradia e pela falta de trabalho.

Corrupção/ Drogas/ Violência

Falando de Brasil, em nossa realidade existe fome, miséria como em outros países. Aqui não temos guerras, a única guerra é a do tráfico de drogas e a ganância pela terra dos grandes fazendeiros.

Miséria/ Fome/ Meio Ambiente/ Alimentação

"A gente comia lixo lá no aterro e não era tratado como bicho!"

Sexualidade/ Família/ Religiosidade/ Ética/ Moral/ Valores

| Falas- ER | Conceitos | Questões Geradoras | Organização conhecimento | Aplicação do Conhecimento |
|---|---|---|---|---|
| - Falando de Brasil, em nossa realidade existe fome, miséria como em outros países. Aqui não temos guerras, a única guerra é a do tráfico de dro-gas e a ganância pela terra dos grandes fazendeiros! | Violência<br>Fome<br>Miséria | A pobreza e a má distribuição de renda são as causas da violência e das drogas? | Vídeos, revistas, textos, pesquisas em Internet, jornais, filmes, documentários, etc... pesquisa do IBGE. | Leitura, debates, escrita e reescrita de textos, recorte e colagem de gravuras e manchetes, etc... Trabalho com tabelas do censo. |
| -Seria melhor se os negros nunca tivessem existido, não dava esse problema discrimina-ção!<br>- Negro só serve pra limpa banhero e chão de madame! | Discriminação, preconceito e racismo. | Você acha que existe racismo no Brasil?<br>Qual a sua opinião sobre a contribuição do povo negro no Brasil? E no mundo? | Documentários "A origem da humanidade", A guerra do fogo, Continente de São Pedro. | Debate com posterior sistematização, pesquisa, arvore genealógica, estudo dos nomes e sobrenomes, análise das tabelas do IBGE, problemas matemáticos. |
| Aqui no Brasil a guer-ra é diferente, é pela desigualdade social, pela falta de incentivo dos governantes, pela falta de moradia e pela falta de trabalho. | *Desigualdade/ Trabalho /Desemprego/ Política* | A melhoria do salário dos trabalhadores pode diminuir a criminalidade? Como os políticos podem intervir nessa reivindica-ção? | Pesquisa do IBGE, taxa de emprego e desemprego, salário, renda, divida externa, etc...textos. | Pesquisa e levanta-mento dos gastos familiares, problemas matemáticos, para sistematização dos dados. |
| "A gente comia lixo lá no aterro e não era tratado como bicho!" | Miséria<br>Fome<br>Lixo<br>Meio ambiente<br>Alimentação | Quem polui?Texto "O bicho" e "A fome"<br>Quem sofre com a poluição?<br>O que cada um de nós está fazendo para piorar ou melhorar a vida do planeta e conse-quentemente a nossa vida e as vidas futuras?<br>Quais as alternati-vas que podemos encontrar para melhorar a nossa alimentação? | Música "Miséria" Vídeo "Ilha das Flores" e O príncipe da águas.<br>Atlas ambiental<br>Tabela de vitami-nas.<br>Receitas de comi-da altenativa.<br>Pesquisa sobre os índices de desnutrição<br>Palestra com re-presentantes da secretaria da saúde e meio ambiente. | Debates e sistematização por escrito<br>Pesquisa e confec-ção de trabalhos em grupo<br>Escrita de receitas Pa |
| No início do mundo todo mundo podia transar com todo mudo, porque se havia só Adão e Eva, Caim e Abel, e se o irmão matou o outro, então filho transava com mãe e pai transava com filho. Como é que é isso? | Sexualidade/ Família/ moral/ ética/ valores | Os relacionamen-tos familiares modificaram ao longo dos tempos?<br>A violência fa-miliar aumentou ou diminuiu ao longo da história?<br>Os pais tem o direito de espan-car os seus filhos?<br>Qual a importân-cia da religião na vida das pessoas?<br>O que é moral?<br>O que é ética?<br>O que são valo-res? | Estudo do ECA<br>Direitos Humanos<br>Palestras<br>Vídeos<br>Revistas<br>Fotos<br>Pesquisa | Atividades de sem-sibilização com fotos.<br>Palestras com o Conselho Tutelar e com o DECA<br>Pesquisa sobre va-lores da familia (linha de tempo)<br>Etimologia das palavras (ética e moral) |

No início do mundo todo mundo podia transar com todo mudo, porque se havia só Adão e Eva, Caim e Abel, e se o irmão matou o outro, então filho transava com mãe e pai transava com filho. Como é que é isso?

Recursos

Vídeos

Ilha das flores; O príncipe da águas; Guerra do fogo; A origem da humanidade

Textos trabalhados

O bicho, A fome, O berço da desigualdade, Desigualdades sociais, Pesquisa do IBGE

Música

Miséria

Texto 1: O bicho

-Leitura, discussão, interpretação e escrita.

Vídeo: A guerra do fogo.

-Sistematização.

Questões sociais e ambientais

Na pré-história.

- os seres humanos viviam em bandos, eram nômades, se alimentavam dos restos dos animais e coletavam frutas do chão; viviam cooperativamente; o trabalho era coletivo. Mais tarde, começaram a caçar e colher.

**Organização das classes sociais**

- Não dominam o fogo; Tornam-se sedentários, família nuclear; Tomam posse da terra; Começam a cultivar a terra, surge a propriedade privada, a figura do dono da terra e o empregado/agregado; - Começam a competir!; Surge a ganância, ambição, exploração e o consumismo; Questão do trabalho, lucro, mais-valia.

**Porque tudo isso acontece? Discussão coletiva.**

- Perderam a dignidade; - Faltou oportunidade na vida; Faltou emprego, moradia; Faltou afetividade;

Não tem dinheiro e nem de onde tirar; Discriminação social; Desigualdade social; Má distribuição de renda; São o lixo humano; Falta solidariedade; Doenças; Epidemias; Fome.

*Vídeo:* O príncipe das águas e Contaminação alimentar - Discussão coletiva.

**Desequilíbrio ecológico**

Causas

- Mau uso da terra, Desmatamento, Rompimento da cadeia alimentar, Uso de agrotóxico, Poluição (do ar, da água, da terra, visual, sonora, alimentar, radioativa).

**Conseqüências**

- Queimadas, Desmoronamento, Erosão, Buracos na camada de ozônio, Câncer de pele, Pragas, Contaminação alimentar, Enchentes, Vendavais, Furacões, Secas, Falta d'água potável, Alergias respiratórias, Surdez, Quebra de safra, Encarecimento e escassez dos alimentos, Êxodo rural, Desemprego, Falta de moradia, Fome e miséria.

**Questões a serem respondidas**

Quem polui? Quem sofre com a poluição? O que cada um de nós está fazendo para piorar ou melhorar a vida do planeta e conseqüentemente a nossa vida e as vidas futuras?

*Textos:* A natureza, Tipos de poluição, Desenvolvimento sustentável

*Trabalho:* Elaborar um trabalho sobre os tipos de poluição ao longo dos tempos envolvendo: - Pesquisa; Mapas; Legendas; Gráficos; - Porcentagem;

*Vídeo:* A origem da humanidade

- Debate sobre a formação do povo brasileiro

- Trabalho com mapa da África e Brasil com o objetivo de conhecer a história, o legado, a valorização do povo negro na construção do país.

- Pesquisa para investigar como cada aluno se vê, enquanto pertencente a uma etnia.

## ALGUMAS PRODUÇÕES DOS EDUCANDOS

### MEUS MEDOS

No passado eu tinha medo de lobisomem, de pessoas velhas e de velhos barbudos.

Tinha medo do escuro;

Medo de ir ao armazém;

Tinha medo de ir à praia de mar;

Medo de ir de bonde ao centro;

Medo de assombração;
Tinha medo de cachorro de rua, vira lata;
Medo do velho do saco;
Medo de andar de bicicleta;
Medo de andar na balsa que atravessava o Guaíba, para ir na Ilha da Pintada...
Hoje, eu tenho medo, na realidade, de assalto;
Medo de andar de ônibus;
Medo de pegar algum tipo de doença;
Medo de ir para o trabalho e não voltar;
Medo de tudo na vida realmente...
Hoje os medos são mais violentos...
Medo de assaltos;
Medo de uma bala perdida;
Medo de acidente de trânsito violento;
Medo de andar em elevador de edifício velho;
Medo de morrer esmagado em acidente de trânsito;
Medo, medo, medo,....

**Mario Antonio de Oliveira da Rosa**
Totalidade 3. Projeto Compartilhar/DMLU

## MEU MEDO

Na minha infância eu tinha medo de andar de canoa na água. Meu pai trabalhava em canoas e um dia ele me convidou para conhecer a feira do peixe. Ele dizia que me segurava, mesmo assim eu tinha medo.

Nos dias de hoje, tenho medo de assalto e acidentes.

Tenho medo de precisar usar a saúde pública e muito medo da miséria da aposentadoria.

**Odi dos Santos Oliveira da Silva**
Totalidade 3, Projeto Compartilhar/DMLU

## MINHA VIDA DE A A Z

Lembro muito pouco da minha infância, mas o pouco que me lembro é de minha mãe me assustando com os ciganos que roubavam crianças. Também me lembro do lobisomem que corria atrás da gente para morder, mas o que mais me assustava era que o homem que era o lobisomem era o vizinho que tinha barba grande, unhas grandes e o cabelo comprido. Ele morava sozinho e que a meia noite de lua cheia ele se transformava em um cachorro gran-

de, preto e que as crianças poderiam ser atacadas, mordidas, e se ele pegasse a gente poderíamos nos transformar em lobisomem também.

Quando os cachorros uivavam eu me escondia em baixo da cama até os cachorros se acalmarem. Nesse dia eu ia dormir mais cedo. Assim eu passei a infância...

Nos dias de hoje, os nossos medos é da violência, da fome, do desemprego, da criação dos nossos filhos, da violência, da polícia, dos assaltos na rua, no ônibus, na padaria, no supermercado e o maior medo: a incerteza de que a gente vive hoje, se o amanhã será pior ou igual o dia de hoje!

**Carlos Alberto Ribeiro da Silva**
Totalidade 3, Projeto Compartilhar/DMLU

## MEDO

Aos 7 ou 8 anos os nossos pais tinham maneiras diferentes de nos assustar. Era o bicho papão ou a mula sem cabeça, aquilo me deixava tão assustado que quase não saia de casa ao anoitecer. Ale disso, tinha o reforço de fantasmas, que medo! Parecia que meu coração ia explodir!

Tapava-me com a coberta totalmente, o corpo por inteiro e aquela coberta parecia um escudo com um poder sem tamanho e ficava espiando pelos furinhos da coberta.

Hoje eu tenho em torno de 30 anos e meu medo é diferente.

Tenho medo da guerra, do desemprego, da violência urbana e da má política dos governantes. Nunca poderia imaginar que um presidente se reelegeria em cima da violência e se canditaria com guerras e sangue de pessoas indefesas.

Tenho medo da ganância dos políticos dos países mais ricos, pois tenho filhos, meninos e meninas, tenho medo por eles. Quero um futuro mais seguro sem guerras e sem violência.

Meus filhos não têm medo do que eu tinha na minha infância, agora eles falam em guerras e em violência no colégio. Bicho papão para eles é personagem de televisão.

Eles também têm medo de perderem os pais por causa da insegurança. Existe a violência familiar, como o abuso sexual causados por pessoas doentes, descontroladas e dementes.

Hoje o medo está urbanizado na sociedade e não mais nas histórias e fábulas, mas sim no dia a dia de cada um de nós.

**Jair Vieira**
Projeto Compartilhar/DMLU, Totalidade 3

## SOBREVIVENDO

Pobre do pobre que vive dia após dia sempre na esperança de melhorar e vai em frente, anos após anos e a esperança não atinge os objetivos.

Porque o pobre não consegue, na maioria das vezes, ultrapassar as barras de dificuldades da vida?

O pobre quando consegue ganhar um salário mínimo se conta feliz, porque no final do mês recebe alguma coisa e não fica sem nada como muitos.

**Marcírio**

## VIVENDO

Seu João, pai de seis filhos, morador de uma favela do Rio de Janeiro, trabalha em uma construção civil, obras. João já tinha uma certa idade, seus 45 anos.

Depois de trabalhar mais de 25 anos em obras, um certo dia esse prédio que seu João ajudava a construir, estava no final.

O mestre da obra chamou seu João e lhe pagou a semana e lhe disse: João, nós estamos concluindo o prédio e vamos demitir os operários e o senhor está na relação dos demitidos.

João tinha experiência no serviço, mas não adiantava nada porque ele já tinha uma certa idade e ninguém o empregaria, mas ele não desanimou e foi trabalhar de catador de papel.

Seu João está conseguindo criar seus 6 filhos com o que faz. Cata no lixo o seu sustento e de sua família.

Na hora de descansar ele pensa: Só sei dizer que sou uma pessoa!

**Cláudio Augusto Santos**

## A VIDA DIÁRIA DO NOSSO AMIGO ADRIANO

Quem vê o nosso amigo Adriano nesta situação, não foi sempre assim que ele viveu.

O mesmo já teve um emprego, uma família e um lar, mas aos poucos a sua vida foi ficando precária.

Primeiro perdeu o emprego, depois a família e os amigos e daí começou a beber, fumar e acabou indo parar na sarjeta, morando em abrigos.

No entanto, nos abrigos tem regras, e o mesmo não queria cumpri-las e acabou achando melhor morar com os mendigos na rua. Dormia um dia em baixo de marquises, outro dia em baixo de pontes.

Assim, seguiu o seu destino afora até perder a noção da vida e de como vivemos.

Hoje, não lembra mais da sua família do seu emprego e também dos amigos, embora as pessoas que o conheceram antigamente e passam por ele e ao vê-lo assim, ficam a pensar o que leva uma pessoa acabar nesta situação, comendo restos de lixo para sobreviver.

Espero que um dia em nosso Brasil brasileiro as coisas mudem para melhorar a situação do seu povo, que ama tanto esse país forte e guerreiro, que está sempre em qualquer situação, firme e forte!

**Vitor Hugo Soares**

## O MUNDO DE HOJE

"Vivemos num mundo onde as pessoas não têm valor nenhum. Somos muito pouco valorizados, os velhos nem se fala e os pobres são trapo sem valor nenhum.

No trabalho somos trocados por outros mais novos e somos tratados e descartados como roupa velha, que não serve mais.

Imagine que você trabalha muitos anos e você é descartado, trocado por outro? Imagine que não tem trabalho e não tem onde morar? É por isso que há tanta gente que rouba e se torna bandido.

Precisamos de muita coragem e vontade para superar tantos problemas. Mas, não podemos desistir e com amor e boa vontade superaremos todos os problemas."

**Zeli. Educanda.**

## RECICLANDO

Vou falar um pouco desta imagem que estou vendo neste folheto, que tem uma calçada bonita, tem uma casa e um carro bonito, mas que tem um enorme problema, que é o lixo na calçada.

Mais adiante passa uma mulher com uma mão cheia de sacolas, que com certeza vai criar mais lixo.

O lixo não é bom, mas tem gente que depende dele para sobreviver se não passa fome.

O lixo que para nós todos é sujeira, para as pessoas que fazem reciclagem é seu ganha pão do mês.

**José Antunes. Educando**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos. *Falando de Nós: O SEJA* – Pesquisa Participante em Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998.

Caderno Pedagógico nº8. *Totalidade de Conhecimento: Em busca da unidade perdida***.** Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998.

---

[1] Professora de EJA da RME de Porto Alegre. Pedagoga e Especialista em Cultura Afro-brasileira. fafa.gomes@superig.com.br

# APROXIMAÇÃO A UMA EXPERIÊNCIA DE RADIODIFUSÃO EM CUIABÁ/MT

**Cristóvão Domingos de Almeida**[1]

"Na comunicação não há sujeitos passivos", pontuou o educador Paulo Freire, e a sociedade está cada vez mais presenciando essa dinamicidade. As relações sociais são fortemente influenciadas pelos meios de comunicação social e, com o avanço das tecnologias de informação, a utilização desses veículos, como instrumento educativo, contribui na formação dos sujeitos, conseqüentemente nos sujeitos capazes de transformar a realidade em que vivem.

O rádio no Brasil evoluiu na mesma proporção, ou até mesmo superior, aos países desenvolvidos, por isso houve um ganho de qualidade muito grande quando dimensionamos o espaço radiofônico como processo educativo. Nos anos 60, o Movimento de Educação Básica (MEB), ligado à Igreja Católica, implantou, em vários estados da região norte, sudeste e centro-oeste, as estruturas de Escola Radiofônica. Um projeto de educação ousado, inovador e que permitiu fazer uma interlocução com os trabalhadores rurais. Essas escolas eram implantadas após vários contatos, manifestação de interesse da comunidade, capacitação das lideranças, dos monitores, enfim, a metodologia utilizada era promover a alfabetização, a partir do cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Mais do que saber ler, era a possibilidade de dar voz e vez àqueles que foram impossibilitados de freqüentar o espaço convencional de educação.

Podemos citar várias iniciativas que ocupam as ondas do rádio no processo de escolarização, como a Rádio Favela FM 94.5 de Belo Horizonte, Radioescola implantada no estado do Paraná. No entanto passo a focalizar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na Universidade Popular Comunitária (UPC)[2], localizado em Cuiabá-MT, que utilizou a técnica do rádio como processo de emancipação dos estudantes.

A UPC foi implantada pela Secretaria Municipal de Cuiabá, em 2002, com o objetivo de garantir a escolarização de adultos, acima dos 25 anos e que não haviam concluído o ensino básico.

Segundo estatística do IGBE/2000, são cerca de 118 mil adultos que estão nessas condições na Capital. Por isso, as práticas educativas na UPC valorizam um ensino diferenciado, não por querer romper com o modelo convencional existente, mas por ser radicalmente necessária a inserção de adultos impossibilitados, pelas circunstâncias da vida, de participarem ativamente do processo educacional. Esse processo não passa somente por uma construção científica do conhecimento, mas avança na busca, no resgate dos valores humanos essenciais para que as pessoas subsistam dignamente, elevando sua auto-estima.

Na UPC, as atividades pedagógicas partem da história de vida do indivíduo e das suas relações coletivas. Essas atividades devem facilitar a reflexão, visando a práticas prospectivas e transformadoras que levem a mudança do sujeito e da sua realidade. Na visão do educador Paulo Freire[3], o processo educacional deve estar comprometido com a "perspectiva verdadeira que é a de humanizar o sujeito na ação consciente e o que esse sujeito deve fazer para transformar o mundo".

Pensando na conscientização desses sujeitos é que observamos que a maioria dos coartisentes[4] viveram a infância e a adolescência na zona rural. E uma das histórias valorizadas por eles, foi a companhia do rádio; em casa ou na roça, lá estava o rádio para tocar as músicas, falar do tempo, veicular as notícias e de vez em quando receber informações dos familiares distantes.

Alguns ressaltaram que o grande sonho era ser locutor de rádio, outros trabalhar com os meios de comunicação, e mais, mesmo terem migrado da zona rural para a periferia da Capital, continuavam tendo o rádio como companheiro. Nesse sentido, fica evidente o argumento de Ferraretto[5] ao dizer que o rádio é um veículo popular e, mais, no início do apogeu da radiodifusão no Brasil, 1940, ficou conhecido o *slogan* "brasileiro ouve rádio", por se tratar de um veículo com poder de penetração em todo o território nacional.

Por se tratar de um meio de informação popular, para valorizar as histórias de vida, e fortalecer o desenvolvimento da identidade e alteridade desses sujeitos, a Universidade Popular Comunitária firmou convênio com a rádio Cultura de Cuiabá - AM 710 khz, com o propósito de ceder espaço de uma hora na programação semanal, ao vivo, para veicular 22 programas radiofônicos, elaborados e produzidos pelos coartisentes como resultado do processo de ensino-aprendizagem. Sabendo-se que a comunicação não é um

ato passivo, mas exige dinamicidade e é nessa dinâmica que ela pode ser um meio para se chegar ao sujeito, como afirmava Freire (1997): "não trata do sujeito abstrato, mas o sujeito concreto, inserido na realidade".

Na produção do Programa de Rádio houve envolvimento dos estudantes, professores, técnicos, monitores das oficinas de rádio. E nessa construção coletiva, desde o nome do programa, "Saber Popular", foi resultado da culminância entre a história de vida de cada um e das entrevistas de opinião realizadas entre os estudantes, na vizinhança e na comunidade. Assim, o educador Paulo Freire[6] nos diz que "conhecer não é o ato através do qual um sujeito é transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe". Na concepção de Freire e também para nós que construímos o Programa de Rádio "Saber Popular", o conhecimento demanda ao sujeito curiosidade, ousadia, invenção e reivenção, ir além das informações, ou seja, implica em "fazer e refazer as coisas para transformar a realidade, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passa a ser um estar sendo em busca do ser mais"[7].

Os coartisentes que participaram dessa atividade, a classificaram como sendo uma prática pedagógica prazerosa, significativa, e que houve também a possibilidade de *ressignificação* das suas ações. Daí a importância de construir conhecimentos a partir dos sonhos e desejos dos educandos. Então, algumas provocações servem como norte desta discussão: Como os estudantes relacionam o tempo convencional com o desenvolvimento de uma atividade diferente, desafiadora e almejada por todos? Houve mudanças no tempo de aprendizagem e na vivência social? Como os atores sociais se viam antes, durante e depois das produções dos programas de rádio? Como os programas de rádio interferiram subjetivamente na mudança de comportamento com os colegas, amigos e vizinhos?

Na sociedade globalizada, eis os nossos desafios enquanto educadores, procurar meios criativos e motivadores de interação com as linguagens dos veículos midiáticos e desenvolver nos estudantes competências, habilidades, sonhos e desejos, para que haja maior construção no aprendizado e um novo sentido em suas vidas. As mudanças vivenciadas no processo educativo se refletem numa nova postura em relação ao conhecimento adquirido. Daí vale a afirmação de Gutierrez (1978): "nos dias de hoje já

não se pode continuar pensando em uma escola encerrada entre quatro paredes e completamente desvinculada do processo de comunicação".

É por isso que investigar as mudanças ocorridas com aqueles que participaram do programa de rádio se faz necessário. Sempre que os coartisentes têm oportunidade, comentam com muita propriedade a participação nos programas de rádio, mesmo para tratar dos conflitos, a referência de superação parte da construção dessa atividade. Assim, Freire[8] nos diz que "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados".

## RADIODIFUSÃO: TEMPO E ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Os pioneiros do rádio no Brasil, como por exemplo, o professor Edgard Roquette-Pinto investiu na radiodifusão como espaço de transformação educativa e assim definiu o novo veículo de comunicação "o rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças".

No Programa de Rádio "Saber Popular", o 'mestre' estava inserido no processo de ensino-aprendizagem, desta vez com a possibilidade real de dar voz e vez àqueles que cresceram tendo como companhia o rádio. Na construção do programa, os estudantes foram produtores, locutores, difusores e receptores da comunicação. Essa ação possibilitou o redimensionamento do papel do educando no processo de escolarização e nas relações socioeconômicas e culturais.

Os coartisentes participaram de oficinas e nesses espaços/tempo eles aprenderam: estruturação de programa de rádio, legislação para construção de rádio comunitária, a parte técnica de uma programação, desde o formato da redação, edição, reportagem, entrevista, textos opinativos, cobertura esportiva, sonoplastia, até chegar à apresentação e à locução. Na realização dos programas obtiveram conhecimentos como: matemática, produção de texto, coerência textual, gramatical, espaços geográficos da cidade, acesso à biblioteca, internet, entre outros. O programa de rádio foi dividido em 10 quadros[9] e os responsáveis de cada um deles adquiriram outros conhecimentos além daqueles ministrados nas oficinas.

É significativo perceber como cada um lidou com o tempo/espaço e como foram significativos. Uns empenhavam durante a

semana inteira, pesquisando, lendo, ensaiando. Recordo que uma artisentis de 41, dona de casa, era uma leitora "compulsiva" de poesias. Ela contribuiu na produção do quadro reflexões do programa de rádio. Leu Castro Alves, Cecília Meireles e se orgulha em dizer que mesmo gostando dos autores renomados, fez a opção pelos poetas mato-grossenses e mais especificamente pelos talentos da própria comunidade. Para tanto, ela ensaiava horas e horas em frente do espelho. No começo os filhos estranharam, mas com o tempo, eram os primeiros a dizer *"mãe está perfeito".*

Há uma série de riquíssimos relatos de aprendizagem temporais. Outro coartisentis, 61, gaúcho, descendente de alemães e com uma experiência de vida alargada, antes de ingressar na UPC, escrevia com muita dificuldade, por conta da influência da língua alemã, por isso não distinguia muito bem as palavras. Assumiu o quadro curiosidades do programa de rádio e expressou

> [...] a dificuldade foi enorme. Os artisentis[10] sofreram até eu começar a ler. Eles não entendiam o que eu escrevia. Sei que dei trabalho. Eu tinha medo de falar errado. Com as oficinas comecei a me soltar e entender o processo. O medo foi acabando. Foi melhorando o jeito de falar e escrever. Ler corretamente. Foi a insistência, pois eu queria fazer o programa de rádio e fazer bem feito. Sempre quis fazer algo nessa área, mas uma pessoa como eu jamais teria uma chance. No começo das gravações tentava 5 ou 6 vezes e sempre nessas vezes dava errado até que uma hora dava certo. Depois que peguei o jeito foi embora. Rapidinho dava conta do recado. (Oficina - 08/06/2005)

O relato serve para demonstrar que, após a realização dos programas de rádio, a idéia não perder mais tempo foi geral. A ponto da estudante expressar

> [...] para eu ficar sem aprender é ficar sem comunicação porque deixei de aprender muitas coisas boas, foi como estar isolada numa ilha deserta e não saber das novidades porque a escola nos renova a cada dia e eu perdi muitas coisas. Antes não conseguia nem ajudar meus filhos nos deveres por mais simples que fossem, pois não estava conseguindo me comunicar comigo mesma. Hoje estou con-

> seguindo entender as coisas com mais clareza porque voltei a estudar e isso significa muito para mim [...] (Oficina – 20/03/2005)

Freire[11] sabiamente nos alerta que o tempo perdido do ponto de vista humano, "é o tempo em que os homens são reificados" e vai além, ao dizer que o tempo perdido, ainda que ilusoriamente ganho, "é o tempo em que se usa o palavreado, o puro verbalismo, pois que ambos não são tempos da verdadeira práxis".

A *práxis* se materializava no tempo/espaço das gravações. Expectativa, ansiedade, explosão de alegria e ao final das gravações, por conta do quadro Culinária, os estudantes festejavam partilhando a receita que acabara de ser divulgada "e*sse era o momento de união entre os integrantes, técnicos da rádio e educadores. Nesse momento sentíamos uma verdadeira família, pela união vivenciada por todos".* Era o momento de pura alegria, como constatou uma coartisentis de 40 anos, *"os programas de rádio marcaram muita a nossa vida".* E escreveu:

> O programa de rádio
> Foi como linda paisagem
> Dentro de minha memória
> Produzindo aprendizagem.

O empenho que se observa nas atividades e nesses espaços temporais durante a construção do programa "Saber Popular" são os mesmos difundidos no início da implantação do rádio no País, pois acreditava-se que esse veículo de comunicação tinha e continua tendo grande potencial comunitário. Dentre várias possibilidades de análise, destaca-se o rádio como o meio de comunicação de massa que mais diminui distâncias. Nesse sentido, McLuhan propagou a idéia em que os meios de comunicação são *"extensões do homem"*, à medida que o ser humano se apaixona por qualquer extensão que lhe dê a sensação de ser o seu reflexo. O argumento é que

> [...] O rádio provoca uma aceleração da informação que também se estende a outros meios. Reduz o mundo a uma aldeia (...). Mas, o rádio não efetua a homogeneização dos quarteirões da aldeia. (McLuhan, 1964, p.344)

Por sua vez, Freire[12] fez algumas críticas ao conceito de extensão no processo educativo, dentre elas, o educador analisa a semântica da palavra extensão, estender algo, no sentido de estender conhecimento, estender as técnicas. E é interessante perceber que a extensão "se dá no domínio do humano, portanto a extensão do conhecimento, da técnica se dá ao humano para que possam transformar melhor o mundo em que vivem".

Então, o meio de comunicação que utiliza a técnica como forma de persuasão, usa-se no sentido da domesticação, formalização e engessamento das pessoas, e segundo Freire qualquer forma de "domesticação vai contra a ação da educação libertadora".

Através dessa ação libertadora e mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/06, as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais que incluem os meios de comunicação social no espaço/tempo escolar, temos:

> (...) O ponto de partida da educação é reconhecer que os espaços e instituições formais de ensino somente preenchem uma parte do processo educacional. Os meios de comunicação são espaços altamente significativos de educação, porque estão próximos da sensibilidade do homem de hoje, e porque são voluntários. (...) os meios educam, não só sobre conteúdos e valores, mas também educam para a sensibilidade (para sentir de uma determinada forma concreta e não abstrata) e educam para expressar-se plasticamente, com imagens, com rapidez, de forma sintética. A escola tem que se educar para os meios e não tentar domesticá-los, incorporá-los como complemento do seu projeto pedagógico. A escola precisa mais dos meios de comunicação do que estes da escola (MORIN, 1993, p. 182).

Nesse sentido, o programa de rádio "Saber Popular" interagiu no cotidiano pedagógico, possibilitando aos educandos o conhecimento e a construção das linguagens, das culturas e da realidade social. Assim, a interface comunicação-educação está com o verdadeiro propósito que é a de humanizar o sujeito na ação consciente e o que esse sujeito deve fazer para transformar o mundo. Insere-se nessa discussão o diálogo, que para Freire é justamente o conteúdo programático da educação libertadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.

FERRARETTO, Luiz Artur. *Rádio: o veículo, a história e a técnica*. Porto Alegre, RS, Editora Sagra Luzzatto, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, 9ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOHN, Maria Glória. *Movimentos sociais e educação*. 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2001 (coleção: questões da nossa época; v.5)

MACLUHAN, Marshall. *Os Meios de comunicação como extensões do homem.* São Paulo: Cultrix , 1964.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro.* Tradução Catarina Eleonara F. da Silva e Janne Sawaya. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF. Unesco, 2003.

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.* São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época, v.120)


---

1 Mestrando em Educação na UNISINOS, Bolsista da Fundação Ford. Endereço Eletrônico:cristovaoalmeida@gmail.com.

2 As condições legais e materiais para o funcionamento da UPC foram asseguradas pelo corpo normativo composto pelas leis 4.325 de 26/12/2002 que cria a Fundação Educacional de Cuiabá (FUNEC) 4.425 de 16/09/2003 que estabelece a estrutura organizacional da Funec e pela Lei Complementar 97 de 16/09/2003 que aprova os estatutos e fixa os objetivos da atuação da Funec.

3 FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira, 9ª ed., Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra, 1997.

4 Coartisentis: pessoa que por disposição própria principia-se nas atividades caracterizadoras, dos fazeres de artisentis, recebendo e repassando saberes, atuando como artífice, auxiliante. Coartisentis, aquele que faz com, compartilha com o artisentes o fazer, o sentir, a vida. Coartisentis = singular. Coartisentes = plural.

5 FERRARETTO, Luiz Artur. *Rádio: o veículo, a historia e a técnica*. Porto Alegre, RS, Editora Sagra Luzzatto, 2001.

6 FREIRE, apud.

7 FREIRE, Apud, p.74

8 FREIRE, Apud, p.69

9 1º Reclamação; 2º Dicas de mulher; 3º Culinária; 4º Namoro; 5º Talentos; 6º Curiosidade; 7º Dicas de cidadania; 8º Humores e rumores; 9º Momento solidário e 10º Reflexões.

10 Artisentes: profissionais com habilidades e saberes adquiridos pelo estudo e/ou pela prática que exercitam uma memória coletiva de ser e de agir na qual o fazer da arte e da indústria os levam a uma práxis de criação permanente de procedimentos e sentidos. Artisentes: arte de fazer sentimento. Arte, conhecimento, criação. Sentir, sentido, ser, sensibilidade, emoção. Profissionais da arte de ser. Artisentis = singular. Artisentes = plural.

11 FREIRE, Apud.

12 FREIRE, Apud.

# ESCOLA ITINERANTE: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ACAMPAMENTOS DO MOVIMENTO SEM TERRA NO RS

**Marli Zimermann de Moraes**[1]

## A LUTA PELA ESCOLARIZAÇÃO NOS ACAMPAMENTOS

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um movimento de luta pela terra e pelo resgate da cidadania. A educação é uma das trincheiras desta luta, pois entendemos que a conquista desse direito só acontece quando a luta se efetiva.

Nesse sentido, a luta pela Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento Sem Terra no RS não foi diferente. Para ser aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do RS, em novembro de 1996, teve que funcionar de fato, ainda que não de direito, por dez anos nos acampamentos, nos quais as crianças e adolescentes sofreram as conseqüências do direito à educação negado, durante este período. Foram as próprias crianças, nesse processo de conquista, que reivindicaram o direito à escolarização, estando junto com a família na luta pela terra, e freqüentando as aulas realizadas com todo empenho dos educadores/as, embora sem as condições básicas de infra-estrutura e sem o reconhecimento do ano letivo.

Ao ocupar a terra, os Sem Terra[2] ocupam também a escola, construindo assim as condições para as crianças permanecerem no acampamento. A escola é entendida como um dos espaços no qual a criança adquire conhecimentos e constrói aprendizagens. Conquistar escola, terra e dignidade fazem parte das razões de lutar do Movimento. As crianças, para concretizar esse direito, organizam-se. Um exemplo disso são os Encontros de Sem Terrinha[3]. As crianças e adolescentes, nesses encontros, discutem e estudam os seus direitos. Fazem mobilizações, caminhadas, atos públicos e apresentações culturais, chamando a atenção da sociedade, das autoridades, demonstrando, com organização, que estão fazendo a luta pelos seus direitos.

As atividades pedagógicas são desenvolvidas nos diversos espaços dos acampamentos, nas marchas, nas ocupações de prédios públicos, etc; pois vivenciam a experiência de participar da conquista pelo direito de viver e construir um futuro melhor nos assentamentos conquistados. Ao mesmo tempo, vão aprendendo, desde pequenos, que é necessário lutar para efetivar seus direitos.

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NAS ESCOLAS ITINERANTES

A prática pedagógica desenvolvida nas Escolas Itinerantes busca contemplar o processo de formação humana, envolvendo os sujeitos sociais na construção de sua história, no movimento da luta e no cotidiano vivenciado e construído coletivamente.

Organizar as Escolas Itinerantes significa pensar constantemente seu processo pedagógico, que, para os educadores/as e a comunidade acampada, tem sido um permanente desafio. Neste sentido, faz-se necessário que os educadores/as tenham um processo de formação voltado para essa realidade,

O currículo desenvolvido nas nove Escolas Itinerantes, atualmente existente nos acampamentos, busca trabalhar a pedagogia a partir de cada realidade, relacionando a teoria com a prática, permitindo, desse modo, a construção de conhecimentos, através do processo vivenciado em cada faixa etária. Por isso, faz-se necessário um constante processo de acompanhamento político e pedagógico do Setor Estadual de Educação[4], que tem a responsabilidade de garantir que o processo vivido possa ser o mais viável possível para cada realidade que se encontra nos acampamentos, os quais possuem uma trajetória que é transitória de acampamento para assentamento.

O coletivo de educadores nos acampamentos é chamado "Setor de Educação". Este tem funções específicas que envolvem escola e o acampamento. O Setor reúne-se para planejar as aulas semanalmente, para avaliar o processo apontando as dificuldades encontradas, para estudar e encaminhar questões discutidas coletivamente e para desenvolver o trabalho com crianças e adolescentes da escola. Como afirma Miguel Arroyo: *"Não adianta querer formar o aluno como sujeito da história, se nós, professores, mostramos a eles que estamos de costas para a história".* (ARROYO, 1999:49). Os educadores/as sentem necessidade de estar constantemente se formando e, para isso, buscam informações, fazem pesquisas. Sentem a importância do estudo diário, objetivando aperfeiçoar a prática em sala de aula, possibilitando entendimento maior sobre a mesma, buscando também uma compreensão política do processo como um todo.

Através da prática de se reunirem e de se apoiarem uns aos outros, o coletivo de educadores reflete sobre as experiências realizadas, buscando soluções para as dificuldades encontradas, melhorando assim a sua atuação individual e o conjunto da escola. *"... Vocês têm que dominar as artes, os saberes que são próprios do ensino do aprendizado da docência da educação de uma criança de um adolescente. Uma escola não pode só ser comprometida, os educadores não só militantes e que escuta a realidade, isso não é suficiente, vocês tem que ter clareza que competências precisam dominar para garantir o direito dos Sem Terra ao conhecimento".* (ARROYO, palestra proferida no Encontro*).* Por isso, desde o início, o conjunto da organização teve a preocupação em formar educadores/as na perspectiva de suprir a demanda concreta de nossas escolas, formar educadores comprometidos com o projeto de sociedade a ser construída.

Nesta perspectiva, construímos espaços de formação permanente. Estamos na décima segunda turma de magistério e na quarta turma de graduação aqui no Estado, em Veranópolis no Instituto de Educação Josué de Castro e no ITERRA[5].

As escolas Itinerantes são uma "possibilidade real de educação popular no MST", pois o acúmulo da prática na formação de sujeitos sociais participantes da organização e o estudo das teorias que condizem com o projeto de sociedade que queremos construir, concretizam a pedagogia em Movimento, que é desenvolvida em nossos espaços de educação formal ou não formal. Portanto, a cada acampamento novo que surge, os novos educadores/as são desafiadas a vivenciar um processo educativo de forma coletiva, indo

além dos interesses pessoais de cada sujeito. Paulo Freire, quando fala da formação dos educadores, aponta uma questão fundamental sobre "*a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante que lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente"* (FREIRE, 1993:27).

Os educadores das Escolas Itinerantes buscam aprofundar e aperfeiçoar cada vez mais o seu processo de preparação e, por isso, reivindicam acompanhamento permanente do Setor Estadual de Educação, melhorando a sua atuação de educador, desenvolvendo e trazendo presente no dia a dia o compromisso ético e político na tarefa de educar. Dedicam-se, assim, com afinco, ao cuidado e a educação das crianças, tornando-se referências junto ao acampamento. *"Há questões que sempre estarão presentes, porque são elas que movem a própria tarefa de educar; mas as respostas e o processo de construí-las serão sempre novos, porque o ser humano, e a compreensão que vai se tendo de si mesmo, também se transforma a cada dia* (CALDART, 2000b).

O constante pensar sobre a prática transmite a sensação de que a postura assumida por quem trabalha com crianças e adolescentes deve ser uma mistura de muitas coisas, como sensibilidade, coerência, seriedade, carisma, ternura, firmeza, segurança.

Os educadores passam a ser um espelho nos quais os educandos se olham. A confiança é fundamental na relação educadores, educandos e comunidade. Estar preparado faz parte da dinâmica do ser educadora; com isso, um compromisso é assumido com a vontade e disponibilidade de educar e aprender no acampamento.

## A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA ITINERANTE

A Escola Itinerante se estrutura por etapas, da Pré-escola à 6ª etapa. A diferença não é apenas na forma de como a escola seriada funciona, mas também na abertura à construção curricular da escola, de acordo com a realidade e definições tomadas pela comunidade acampada, possibilitando um processo com intencionalidade pedagógica que cada coletivo[6] propõe para o trabalho educativo.

A organização curricular, prevista para cada etapa, possibilita a compreensão e a sistematização de conhecimentos conforme o ritmo de cada educando/a. A permanência ou promoção em cada etapa é definida pelo desenvolvimento de cada educando/a. Sendo assim, a promoção de uma etapa para outra é feita de acordo com critérios estabelecidos pela escola e durante as avaliações

que acontecem ao longo do período.

A Escola Itinerante possui autonomia para organizar o calendário escolar, que é construído e discutido com a comunidade acampada, iniciando as suas atividades escolares em qualquer época do ano. Dessa forma, o currículo escolar precisa estar constantemente sendo adequado ao processo educativo das crianças e adolescentes acampadas.

A Escola reconhece a realidade como base da construção de saberes novo e ao mesmo tempo trabalha os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. O processo pedagógico está organizado em tempos educativos da seguinte forma: tempo aula/estudo, tempo mística, tempo leitura, tempo oficina (violão artesanato, horta), tempo escrita, tempo cultura, tempo merenda, tempo lazer/recreio, e outros que podem estar sendo incluídos no decorrer do processo.

Através do fazer pedagógico busca-se concretizar no dia-a-dia da escola uma pedagogia libertadora, que visa a participação dos educandos/as como sujeitos capazes de produzir conhecimentos novos, discutir a realidade e transformá-la.

O ponto de partida é a realidade específica, vivenciada em cada acampamento, com uma metodologia aberta para a definição dos temas e conhecimentos úteis para a vida dos educandos/as. Os estudantes permanecem na etapa o tempo necessário para adquirir hábitos de leitura e escrita, capacidade de reflexão e compreensão dos conhecimentos sistematizados pela escola, para cada etapa, através do planejamento e do regimento da Escola Itinerante.

## RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE ACAMPADA

A escola é uma extensão do acampamento, quer dizer: tudo que acontece no acampamento reflete na escola. Da mesma forma podemos dizer que, se o ambiente interno está bom, o espaço da escola se torna "mais produtivo". Se há tensões que são difícil de resolver, as mesmas afetam o processo da escola. Por isso, a Escola Itinerante tem essa dinâmica, e o envolvimento se dá pelo conjunto de fatos que acontecem. Com isso, as crianças acabam se tornando críticos, comunicativos e conseguem com facilidade expressar suas emoções e tensões. Canalizando isso para o processo ensino-aprendizado, o que acontece na realidade é intencionalmente relacionado aos conhecimentos que necessitam saber para melhor entender e atuar no seu contexto e no mundo.

As crianças possuem uma visão simples de ver a realidade e as "durezas" da vida cotidiana de um acampamento, nas ações e ocupações, pois elas, na sua ingenuidade ou simplicidade, fazem a sua interpretação a partir das suas necessidades, então se a sua família luta por terra, elas precisam estar junto na ocupação. Se não tem comida no acampamento, sabem que precisam se mobilizar para ter comida. Como afirma Miguel Arroyo *"a educação básica tem que se propor a tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo de intervenção, de história e de luta, como alguém que constrói e que participa do projeto social"*. (ARROYO,1999:23).

Observando as crianças nas conversas entre elas, nas reuniões que fazem, percebemos que, na maioria das vezes, elas se espelham nos adultos, repetem palavras ditas, recriam na sua infância as práticas coletivas da comunidade. Nas ações ou enfrentamentos com a polícia, os adultos "se armam" de ferramentas, pedaços de pau, lenços e buchas de carvão para se proteger do gás e das bombas de efeito moral; as crianças também organizam suas defesas para se protegerem. E permanecem junto com os pais/mães ou em grupo, pois sabem que a sua maior garantia é o coletivo.

## A ESCOLA NO MOVIMENTO SOCIAL.

As escolas Itinerantes são fruto de uma prática de educação popular, que historicamente vem sendo desenvolvida no Movimento e que se expandiu do Rio Grande do Sul para mais estados, nos quais o Movimento Sem Terra está organizado, como Santa Catarina, Paraná, Alagoas, Goiás e Espírito Santo e Pernambuco.

O jeito de fazer a escola vinculada à luta das famílias e ao

Movimento, exige muito mais dedicação, disciplina no estudo, planejamento das ações. A escola passa a ser uma situação diferente e cheia de significações para as famílias, muito diferente do que fazer uma escola tradicional. Cada acampamento possui uma realidade e essa precisa ser estudada. O desafio de conhecê-la, num contexto mais geral, parte do interesse individual e coletivo, o que permite projetar os objetivos a serem alcançados, que são a terra, a reforma agrária e a transformação social.

A educação por si só não faz a transformação social, precisa estar vinculada à realidade a ser transformada e trabalhar na perspectiva constante de educar e reeducar as pessoas, pois são elas que irão transformar a realidade que vivem, quando possuírem a clareza de fazer ações que possam influenciar as estruturas sociais. "*A escola não muda o mundo. A escola muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo".*(BRANDÃO,2001:42)

No modelo de sociedade capitalista, no qual vivemos, faz-se necessário construir a base para a mudança desse modelo. *"Não é possível pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto"* (FREIRE, 2000:94). É tarefa da escola, atribuída aos educadores/as, forjar, através do processo pedagógico, a prática de valores e ações para viverem no presente as mudanças a serem feitas, lutar pela terra e acabar com o latifúndio, lutar contra as empresas transnacionais como as de celulose, e contra o modelo econômico vigente. Assim como os adultos, as crianças estão juntas e passam ter uma outra visão sobre a sociedade atual, são sujeitos desse processo a qual vivenciam, passam a ter opiniões sobre os assuntos debatidos. Por isso, vivem no presente as realidades e sabem que, se elas não lutarem com os pais/mães, o futuro delas está comprometido.

A luta traz a certeza de sonhar e acreditar que é possível tornar real os sonhos os quais se busca. Acreditar na educação como um pilar importante na transformação das formas de opressão, com um projeto político e social, que esteja vinculado aos interesses e as necessidades dos trabalhadores é um sonho que se realiza. *"A eles e elas, sem-terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar."* (FREIRE, 2001:21). A afirmação de Paulo Freire implica em luta para que os sonhos e projetos possam se tornar realidade. Ele diz também *"Mudar é difícil, mas é possível". A*creditando nessa possibilidade, parte da história que vai se construindo. Através das ações

concretas no cotidiano da luta, vai se viabilizando as condições e tornando-as possíveis. A luta pela reforma agrária traz esperança aos trabalhadores que acreditam na realização deste projeto de vida, que traz a inclusão e a dignidade.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFIAS:


ARROYO Miguel. *Oficio de mestre***:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A história do menino que lia o mundo* SP: MST, 2001.

CALDART, Roseli Salete. *Escola é mais que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra.* Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. *Acompanhamento às escolas*. Reprogr. 2000b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 8ª ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia.* 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos, São Paulo: Ed.UNESP,2000.

_____. *Pedagogia da esperança.* 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra,1994

_____. *Paulo Freire: um educador do povo*. Ed. ITERRA 2001.

MST. *Princípios da Educação Caderno de Educação.* Caderno n.º 08. São Paulo, 1996.

_____*Escola Itinerante em Acampamentos do MST***.** Coleção Fazendo Escola nº 01,1997.

_____ *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*. Coleção Fazendo Escola nº 04, 2001.


---

1 Educadora e do Coletivo Estadual Setor de Educação MST/RS.

2 Segundo CALDART 2000 p. 17 "O MST historicamente acabou produzindo um nome próprio Sem Terra, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social do nome já alterou a norma referente a flexão de número, segundo hoje já consagrada a expressão os sem-terra, o Movimento que o transformou em nome próprio, e o projeta para além de si mesmo.

3 Encontros que começaram a acontecer no RS. Chamados de Congresso Infanto-Juvenil, hoje Encontro de Sem Terrinha por ser uma identidade construída na coletividade do MST, acontecem em quase todos os estados no qual o MST está organizado, na semana da criança, em outubro.

4 Formado por uma representação de pessoas, vinculadas a organicidade interna do Movimento, não é uma instancia de decisões, porem tem autonomia de encaminhar as questões que dizem respeito a educação, no conjunto da organização.

5 Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária.

6 Entendido como representantes do acampamento, pais/mães, educadores/as, monitores que atuam na escola e representação de educandos/as.

# ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E CORPORAL PARA TURMAS DE JOVENS E ADULTOS

**Susane Hübner Alves**[1]

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho é a consolidação de um projeto interdisciplinar realizado no 1º semestre de 2006, na Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, bairro Bom Jesus, Porto Alegre, para turmas de educação de jovens e adultos. A proposta envolveu alunos das Totalidades Iniciais – T1, T2 e T3, com o intuito de desenvolver a apropriação do espaço vivenciado. As observações e conclusões aqui expostas originam-se, em grande parte, do planejamento interdisciplinar de Geografia e Educação Física, com a colaboração da professora Neusa Lemos, desenvolvido em um curso com cerca de 35 alunos com encontros semanais. De acordo com Santomé:

> "Interdisciplinaridade – segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, consequentemente, enriquecimentos mútuos." (SANTOMÉ:1993, p.70)

Também conforme Santos:

> "Na verdade, o princípio de interdisciplinaridade é geral a todas as ciências. Foi Jacques Boudeville quem escreveu que toda Ciência se desenvolve nas fronteiras de outras disciplinas e com elas se integra a uma filosofia". (SANTOS:1996, p.102).

O texto que segue trata, em primeiro lugar, de relatar uma experiência didática prática em seu contexto.

## O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E CORPORAL

A proposta representou o desafio de planejar a inclusão e o resgate da auto-estima dos alunos que estão em processo de conhecimento e domínio do código escrito. Alunos jovens e adultos na faixa etária de 17 a 58 anos que voltam após muitos anos afastados ou até mesmo nunca freqüentaram a escola. Alunos das três turmas trabalharam juntos às sextas-feiras, durante o turno da noite. O planejamento de cada encontro era feito levando-se em conta as necessidades do grupo, a fim de que se consolidasse a aproximação à escola, às professoras, que atuavam somente nas Totalidades Finais, bem como estabelecer trocas entre os alunos das diferentes turmas.

Planejamos ampliar a consciência corporal e espacial utilizando os conceitos geográficos, lateralidade e orientação, representação gráfica, visão oblíqua e vertical, imagem bidimensional e tridimensional, estruturação de legenda, proporção, noção de escala e aqueles desenvolvidos pela Educação Física.

De acordo com Castrogiovanni e Costella[2] pensamos que "alfabetizar cartograficamente seja trabalhar mentalmente, através de desafios e questionamentos que levem os alunos a entenderem o mundo em uma escala sideral, para melhor compreenderem os espaços geográficos mais restritos e vividos."

Outro desafio enfrentado para o planejamento, além daquele proposto pelos autores acima citados, foi que muitos materiais qualificados de alfabetização cartográfica existem, porém poucos poderiam ser aplicados na sua forma original, pois o público alvo são alunos não-alfabetizados.

Igualmente examinamos obras cujo público alvo são alunos das séries iniciais, que traziam na sua proposta e na sua apresentação de modo geral, desenhos e textos excelentes, porém direcionados à faixa etária entre 6 a 8 anos, muito distantes, portanto, do interesse e faixa etária do nosso público.

Não era o lúdico presente na maioria das propostas que impediam a utilização, mas a abordagem infantilizada que poderiam deixar constrangidos os alunos, além de não tornar atraente a proposta de trabalho. Foi necessário criar e adaptar.

A atividade física foi fundamental para a percepção do espaço. O movimento era associado a cada atividade, por isto extremamente rico o planejamento interdisciplinar com Educação Fí-

sica, pois, para que ocorra orientação no espaço, é necessária a orientação a partir do seu próprio corpo, para tanto consciência corporal.

## NOSSAS PRÁTICAS EM CADA ENCONTRO

A dinâmica do curso envolveu planejamento e avaliação de cada aula, mesmo com tempo exíguo que encontramos normalmente no dia-a-dia nas escolas. A turma também fazia sua avaliação no final de cada encontro, do que havia gostado mais, daquilo que poderia ser diferente. A partir das sugestões e críticas, fazíamos as retomadas necessárias e (re)planejamentos. Entre os materiais mais utilizados destacamos: o globo terrestre, imagens de satélite, cordões, bússola, giz para desenhos no chão da sala e pátio, fita métrica, bola de vôlei, maquetas, espelhos, papéis com tamanho grande, objetos de formatos e dimensões distintas... uma gama bastante variada para atividades que visaram a desenvolver no grupo relações e (re)leitura do espaço geográfico. Visualização de atividade com intuito de trabalhar os hemisférios do corpo na figura 1.

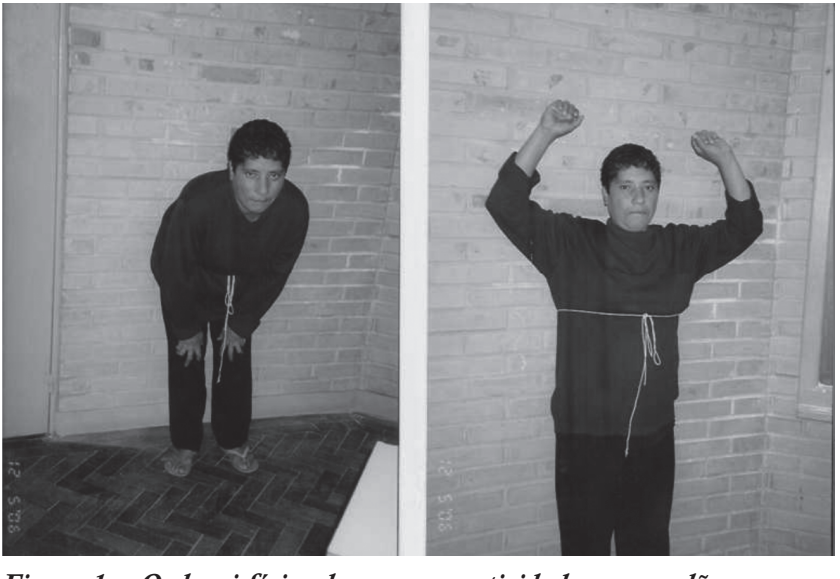


***Figura 1 – Os hemisférios do corpo em atividade com cordões.***

Nossa prática teve por objetivo fazer a apreensão e compreensão do espaço geográfico a partir da consciência corporal. Para tanto trabalhamos com a lateralidade e orientação, representação gráfica, visão oblíqua e vertical, estruturação de legenda, proporção,

noção de escala e construção de maquetas, utilizando atividades práticas vivenciadas pela Educação Física e Geografia.

Vivência com o globo terrestre e seus hemisférios, na figura 2.

***Figura.2 – Atividade: "A Terra não tem pé nem cabeça".***

"Brincar de Terra", manusear o globo, ver imagens do nosso planeta do espaço, descobrir o que é uma nuvem, relacionar a gravidade com nosso corpo, trabalhar a lateralidade com bolas, descobrir onde está Porto Alegre, onde está nossa vila, observar a Lua cheia, ver uma bússola de perto e o que significa o "ponteirinho", desenhar objetos a partir de diferentes ângulos, desenhar croquis da casa onde mora e da sua rua, o que é o longe e o que é o perto, trajetos diários, caça ao tesouro com pontos cardeais, movimentos usando a dança para consciência corporal e do grupo, medições diversas (corporais e de objetos), nosso primeiro mapa construído: "a sala de aula", criação de símbolos para os desenhos, planejamento para construção de maqueta, as "medidas tem que combinar"; foram diversas as práticas ao longo do curso. Todas almejaram a apropriação e desenvolvimento dos conceitos referentes à alfabetização cartográfica e corporal.

Na figura 3, podemos observar parte do processo de montagem da maqueta da escola.

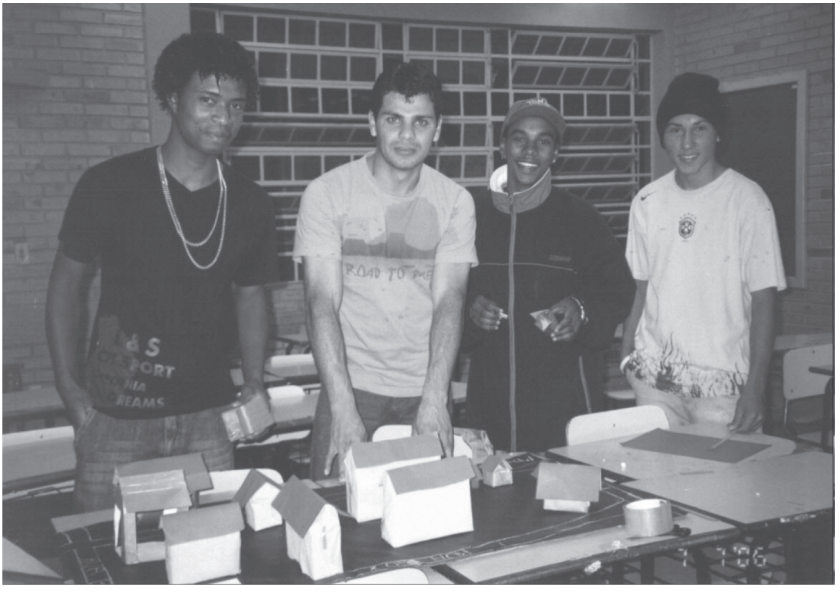


***Figura 3 – Elaboração da maqueta da escola.***

## CONCLUSÃO

A afetividade dos alunos e a cooperação entre pessoas com diferentes níveis de alfabetização, idades, experiências de vida, fizeram este desafio valer como incentivo para cada planejamento, cada encontro. Não é sempre que nós educadores ouvimos o seguinte depoimento:

> "Professora, não posso perder a aula de sexta-fei
> ra, é a nossa aula-terapia".
> Daniela Alves da Silva, 27 anos – T3.

Esse curso tornou-se ainda mais satisfatório à medida que os alunos participaram ativamente, vibraram com determinadas atividades e superaram dificuldades tangentes ao seu nível de conhecimento da língua escrita, fazendo da parceria e solidariedade uma constante. Através das dinâmicas propostas, os alunos perceberam o espaço geográfico de forma dinâmica e interativa. A consciência corporal e a (re)leitura do espaço foram trabalhadas, a fim de construir os conceitos fundamentais relacionados à alfabetização cartográfica, trabalhando, portanto, com a inclusão nas suas diferentes linguagens.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:


CASTROGIOVANNI, Antonio (Org.) *Ensino de Geografia Práticas e Textualizações no Cotidiano.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, A.; COSTELLA, R. *Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial.* Porto Alegre: Editora PUCRS, 2006.

HASLAM, A.; TAYLOR, B. *Mapas: a Geografia na prática.* São Paulo: Editora Scipione, 1999.

JENNER, Bernard. *Atlas Geográfico Ilustrado.* 3ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

JONES, B.; WATSON, C. *O Espaço.* São Paulo, SP, Ed. Scipione, 1993.

SCHÄFFER, N.; KAERCHER, N.; GOULART,L.; CASTROGIOVANNI, A. *Um Globo em suas Mãos Práticas em Sala de Aula.* Porto. Alegre: Editora UFRGS, 2003.

SIMIELLI, Maria Elena *Primeiros Mapas: Como Entender e Construir.* vol. 1 ao 4, São Paulo: Editora Ática, 1993.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e Interdisciplinaridade.* Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1993.

SANTOS, Milton *Por uma Geografia Nova.* São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SOUSA, Marina. *Estudos Sociais.* 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.


---

[1] Profa. de Geografia na EMEF Nossa Senhora de Fátima, junto à Educação de Jovens e Adultos, em Porto Alegre RS. Endereço eletrônico: susanehubner@hotmail.com

[2] CASTROGIOVANNI, A.; COSTELLA, R. Brincar e Cartografar com os Diferentes Mundos Geográficos A Alfabetização Espacial. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2006. p.32

# SE CADA UM DIZ O QUE PENSA, CADA UM PENSA O QUE DIZ? PERCEPÇÕES DA JUVENTUDE ACERCA DO MUNDO DO TRABALHO[1]

**Anália Bescia Martins Barros[2]**

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da minha experiência como educadora da Fundação Solidariedade, durante o Consórcio Social da Juventude em 2006 (trabalhando com o componente curricular OST – Organização Sustentável do Trabalho) e 2005 (através de oficinas com os jovens sobre as relações sociais de gênero e o mundo do trabalho) e de várias experiências como professora da Rede Pública Estadual, em que as questões referentes às expectativas, sonhos, necessidades desses jovens sempre despertaram minha curiosidade; além de outras experiências nas atividades de formação desenvolvida através do IPPOA - Instituto Popular Porto Alegre, Instituição da qual participo

O Instituto Popular Porto Alegre atua prestando assessoria aos movimentos sociais e comunitários, grupos de geração de renda, gestores públicos, através de núcleos abrangendo as áreas da educação, geração de trabalho e renda, economia solidária, planejamento estratégico, juventude e cultura. Aqui faço um recorte, destacando as experiências formativas com a juventude de classes populares oriunda da região metropolitana de Porto Alegre-RS.

## PONTO DE PARTIDA

Partimos de uma reflexão feita desde as opiniões de jovens que participaram do II módulo do Consórcio Social da Juventude, do Ministério de Trabalho e Emprego (MTE), Programa Primeiro Emprego, e que foi executado em Porto Alegre por um consórcio de entidades que teve como âncora a Escola Técnica Júlio César de Mesquita, no ano de 2006.

O presente artigo recolhe e parte de um pressuposto freiriano: o diálogo permanente entre o educador e seus educandos no processo ensino aprendizagem e o reconhecimento de todos os seus saberes na relação posta por estes cursos de qualificação profissional ofertados pelas políticas públicas.

Na minha prática como educadora eu estava curiosa, principalmente por conta da resistência de alguns jovens em "estudar", se envolver no projeto, ver sentido no que estava sendo proposto. O grande interesse deles, manifesto verbalmente já nos primeiros encontros, era pela parte técnica do curso. Observando isto investi no diálogo, mas não um diálogo solto e moralista, centrado na crítica à postura dos mesmos, mas um diálogo que estimulasse a reflexão crítica. Pois segundo Freire

> "...A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala e enquanto ouve..."(FREIRE, 1996, p. 96).

Neste artigo irei dialogar com as *falas* dos jovens, a partir de um roteiro construído ao longo do curso e que não possui um rigor científico, mas que é resultado das nossas aulas e das nossas conversas sobre o mundo do trabalho. Meu objetivo inicial era observar como estes jovens percebiam aspectos importantes do mundo do trabalho e como o curso contribuiu, ou não, para esta percepção.

Reconhecendo suas falas, dialogando com elas, pretendemos qualificar a nossa prática pedagógica, e na relação com os jovens construir possibilidades reais de superação das *situações- limites*[3], postas hoje para esta juventude que, muitas vezes, encontra-se imersa no sentimento de desesperança.

Na sua obra *Pedagogia da Esperança* Freire discorre acerca da importância de nos mantermos sonhadores e acreditando na possibilidade da construção do novo a partir da prática pedagógica. Como ele mesmo afirma[4] "Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança..."

## VIDA SEVERINA

Lançamos uma questão inicial aos jovens participantes, e que foi problematizada nos percursos de aprendizagem e retomada nos instrumentos de avaliação no final do curso. Ao longo da experiência como educadora, fui fazendo o registro de suas percepções, expressas oralmente e em trabalhos escritos em atividades de aula, a partir de painéis, textos, filmes, músicas, reportagens. A questão destacada para análise no presente trabalho é a seguinte: "Em sua opinião, por que tantos trabalhadores/as não conseguem realizar seu sonho de ingressar no mundo do trabalho formal (carteira assinada, 13º salário, férias, licença saúde, etc..)?". Vejamos a seguir algumas de suas respostas, para depois deter-me na análise de algumas consideradas mais emblemáticas

"1º Porque existem pessoas desqualificadas. Muitas que sequer concluíram o ensino fundamental e/ou médio."

"2º As empresas estão dando preferência por contratar estagiários para não ter esses compromissos com os funcionários."

"3º E as pessoas que são qualificadas não conseguem os seus espaços no mercado de trabalho porque existem 10 pessoas para 1 vaga." (AA, CSJ, 2006)

**"**Depende do perfil da vaga que os trabalhadores e trabalhadoras estão procurando o emprego e da empresa. O ideal é achar saídas para minimizar os obstáculos."(CA, CSJ, 2006)

*"Eu acho que o desemprego é muito e então a procura de emprego é muita também. E aí os patrões preferem contratar as pessoas sem carteira assinada e as pessoas aceitam porque estão desempregadas e precisando do emprego."(CS* a*, CSJ, 2007).*

"Talvez nem seja tanto pela qualificação, mas sim pela falta de experiência. Temos, por exemplo, os jovens que estudam para terem uma boa qualificação profissional, mas quando chegam às empresas falta-lhes a experiência na função em que se formaram." (JC, CSJ, 2006)

*"Porque na maioria dos cargos, em que o salário vale a pena, as exigências são escolaridade, experiência e ter boa influência, e isso nem todos têm, pois não tiveram tanta oportunidade". (GIS* a*, CSJ, 2006).*

*"Com a tecnologia fica cada vez mais difícil conseguir um emprego ou trabalho formal, pois as máquinas estão assumindo o lugar das pessoas. Com isso a solução encontrada são os trabalhos informais, autônomos, entre outros". (CA* a*, CSJ, 2006)*

" Por que eles não têm qualificação". (JO, CSJ, 2006)

*"Por que eles querem viver empregando estagiários que recebem uma miséria, para não ficar pagando mais e não dando direito a décimo terceiro e férias remuneradas." (Mi* a*, CSJ, 2006)*

"Porque no mundo industrializado e globalizado de hoje, o mercado de trabalho é muito exigente e pouco abrangente. As máquinas substituíram a mão de obra humana, reduzindo mais ainda a oferta de emprego. Fazendo com que este cidadão tenha que se "virar" por conta própria". (FAB, CSJ, 2006)

*"Porque muitos trabalhadores não agarram com garra os seus objetivos. Muitas pessoas até agarram mas desistem na metade, porque talvez entre outra pessoa qualificada melhor do que aquela pessoa, ou cai em brigas, discussão, fofoca, etc." (LJ* a*, CSJ, 2006)*

"São três razões básicas que provocam essa triste realidade. a) Não há uma preocupação com o pleno emprego, b) Não se paga um salário condizente com a dignidade do trabalho e c) não se leva a sério a segurança do trabalhador e de sua família" (TI, CSJ, 2006).

"Por que os que não têm estudo não tem profissão e os que conseguem ter um bom estudo, ter uma profissão. É porque não tem trabalho para todo o mundo" (ER, CSJ, 2006)

## SE TU PENSAS QUE PENSAS...

Podemos observar que os jovens apresentam opiniões diferenciadas acerca dos motivos que fazem com que as pessoas não alcancem o sonho de ingressar no mundo do trabalho formal.

Em um primeiro bloco alguns demonstram perceber *as estratégias de dominação do mercado*, tendo uma visão crítica sobre o mercado de trabalho e os limites hoje em relação às disponibilidades de vagas, aos tipos de cargos que surgem com as novas tecnologias e à necessidade das pessoas em se adequarem ao que está sendo solicitado. Como exemplo podemos destacar a resposta de (CS a, CSJ**,** 2007) *"Eu acho que o desemprego é muito e então a procura de emprego é muita também. E aí os patrões preferem contratar as pessoas sem carteira assinada e as pessoas aceitam porque estão desempregadas e precisando do emprego."* Ou ainda (CA, CSJ, 2006**)** ***"****Depende do perfil da vaga que os trabalhadores e trabalhadoras estão procurando o emprego e da empresa. O ideal é achar saídas para minimizar os obstáculos."*

Em um segundo bloco de respostas aparece um conjunto de opiniões que consideram que o problema é a falta de qualificação e de escolaridade do trabalhador, além da falta de experiência, cen-

trando no sujeito a responsabilidade pela situação de desemprego como aponta a fala a seguir: (LJ a, CSJ, 2006) "*Porque muitos trabalhadores não agarram com garra os seus objetivos. Muitas pessoas até agarram, mas desistem na metade, porque talvez entre outra pessoa qualificada melhor do que aquela pessoa, ou cai em brigas, discussão, fofoca, etc.*"

No terceiro agrupamento evidenciam-se aquelas opiniões que relativizam o problema, achando que a situação de desemprego tanto pode ser um problema devido à falta de qualificação do trabalhador quanto pela reestruturação do mercado que gera novas necessidades, particularmente as novas tecnologias que geram novos desempregados[5]. (GIS a, CSJ, 2006) *"Porque na maioria dos cargos em que o salário vale a pena, as exigências são escolaridade, experiência e ter boa influência, e isso nem todos têm, pois não tiveram tanta oportunidade".*

Por último aparece em diferentes falas o fato da formação em um ofício não dar experiência no ofício exercido, o que limitaria a sua possibilidade de conseguir um trabalho. Além do problema da *"falta de experiência*" ter surgido em praticamente todas as respostas.

## LEITURAS FREIREANAS

A partir destas opiniões, que demonstram que estes jovens das classes populares têm uma idéia sobre o que provoca o desemprego, fica uma indagação: que atitude temos diante destas situações limites postas pela vida, pela conjuntura? Situações-limites aqui entendidas, segundo Freire como

> "... obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama situação-limites. Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante destas 'situações limites': ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se emprenham na sua superação".(FREIRE, 1992, p. 205 – Notas de Ana Maria Freire).

Ainda pensando em Freire, será que estes jovens e seus educadores perceberam, destacaram estas situações-limites e investiram em formas de superação, ou seja, agiram no sentido de construir

> "...as ações necessárias para romper as 'situações limites'. Freire as chama de 'atos limites'. Estes se dirigem, en-

> tão, à superação e a negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando desta forma uma postura decidida frente ao mundo".(FREIRE, 1992, p. 205 – Notas de Ana Maria Freire).

Podemos a partir daí fazer algumas considerações: Primeiro: estas opiniões se formulam a partir de diferentes experiências vividas por estes jovens e seus familiares. Segundo: É necessário reconhecer que a escola já existe um senso comum pedagógico entre os professores que objetiva educar o jovem para a "vida" ou mais precisamente para o mercado de trabalho.

Não podemos esquecer que esses jovens passam grande parte de suas vidas nos bancos escolares. Para aqueles que não puderam freqüentar creches e escolas infantis, pode-se afirmar que desde o primeiro ano das séries iniciais, considerando que muitos deles ficaram retidos mais de uma vez em algumas das séries estudadas, pode-se contabilizar em média 13 a 15 anos vividos em espaços escolares.

Embora exista nas escolas públicas essa intenção declarada dos educadores da preparação para "a vida" vigora predominante uma lógica adaptativa e subordinada, seja naquilo que se refere aos conteúdos estudados, seja naqueles aspectos referentes à organização, disciplina, postura, hábitos, como afirma Arroyo

> "Esses diagnósticos sobre o trabalho ajudam os jovens estudantes, futuros trabalhadores de fábricas, escritórios, bancos, comércio e serviços a entenderem e se posicionarem com uma postura moderna frente aos novos processos de produção e de trabalho que, sem dúvida, tenderão a se modernizar ainda mais." ARROYO: 1991:1 e 2)

Nessa etapa da vida, em que se encontra "apto" para ingressar no mundo adulto, mundo do trabalho, o jovem depara-se com uma baixa qualificação/formação, seja escolar, seja profissional, necessitando, portanto, participar de ações de inclusão no mundo do trabalho e de retorno à escola Como afirma Franzoi

> "...em cada período histórico se desenvolveu uma forma de inclusão à esfera do trabalho por meio de grupos, redes sociais ou espaços de pertencimento, que garantiam o reconhecimento social do conhecimento e dos serviços a serem prestados por seus membros.". (FRANZOI. 2006:30).

Importante perceber que o jovem que consegue ter um olhar crítico sobre o atual mundo do trabalho é o mesmo jovem que não consegue ter o tão desejado sucesso escolar. São jovens, que, em sua maioria, vêm de experiências familiares bastante complexas, seja por conta das dificuldades de natureza econômica, seja por outras vulnerabilidades sociais vivenciadas, como o uso de substância psicoativas, violência familiar e sexual, gravidez na adolescência, maternidade prematura, passagens por instituições como abrigos, Conselho Tutelar, FASE, DECA, etc..

Outro grupo de respostas aponta *uma visão que responsabiliza os sujeitos pela sua situação de desemprego.* Seja porque não têm qualificação suficiente e necessária, seja porque não possuem a escolaridade exigida.

Nestas falas as pessoas são responsáveis por sua situação de desemprego, por seu insucesso profissional, pelo fracasso. A qualificação profissional aparece como a *salvadora da pátria,* como aquela que será a redentora. Diferente da experiência vivida na escola, em geral de "fracasso escolar", este jovem espera que seja diferente, pois ele pretende *ser um bom trabalhador;* mesmo que mal consiga escrever, ler, fazer relações, expressar verbalmente suas opiniões.

Contradição importante que aponta os limites em relação a como vivemos a vida, sobre como somos responsáveis por nossas vidas e por nossas escolhas, sobre como esses jovens das classes populares se relacionam co7m o saber, com o conhecimento. Aqui de novo evocamos Freire quando ele se refere à importância de conhecermos bem esses jovens adultos, suas famílias e sua cultura, expressa em boa medida em suas linguagens. Pois

> "Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da Esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de uma linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania (FREIRE, 1992, p. 41).

## QUESTÕES INSTIGANTES

Se os jovens conseguem ter uma leitura crítica da realidade que aponta no sentido de que eles são responsáveis pela sua formação e qualificação, por que então sua vida escolar e pessoal tem sido marcada pela negação desses espaços? Por que em alguma medida nas

atividades de formação do Consórcio e outros, os jovens que participam repetem essa história de contra-cultura? Por que não conseguem transformar as situações problemas em atos limites?

Que identidades atravessam suas visões sobre o mundo do trabalho? Qual a importância da formação para estes jovens? Aspectos importantes se pensarmos efetivamente contribuir para sua inclusão através do trabalho. É como os educadores ouvirem que estes conhecimentos não são necessários, que não têm tempo para isso, que será diferente a postura em relação ao trabalho, pois o trabalho é outra coisa.

Como afirma Santos[6], "Trata-se da experiência de sujeitos singulares e da relação que estes sujeitos estabelecem com o saber". Os jovens fazem uma separação entre o seu comportamento enquanto "educandos" e enquanto futuros trabalhadores, acham que mudaram a postura, que terão novas identidade no espaço de trabalho, como bem identifica Canário

> "...alguns trabalhadores ou trabalhadoras motivados pela incitação a "formarem-se", explicaram-nos por que é que a formação praticada... "não era para eles", dadas as funções que desempenhavam, as relações que mantinham com o "chefe" e o modo como tinham aprendido o seu trabalho. A sua identidade... de "fora do trabalho", exclui a idéia de se formarem, se isso não for "para ganharem mais" e se essa formação não estiver "diretamente ligada ao trabalho". (CANÁRIO, 1997: 47)

Empiricamente podemos dizer que os jovens aceitam participar das atividades de formação em troca da bolsa auxílio e da possibilidade de trabalho remunerado. Este segundo item muitas vezes é frustrado, pois nem todos os jovens são "escolhidos" para as vagas que surgem como resultado do projeto. Esta não escolha gera frustração e repete a experiência vivida de fracasso em relação a educação, formação e trabalho, alimentando a idéia de que o problema de conseguir o tão sonhado trabalho formal é da falta de qualificação dos jovens aprendizes de trabalhador.

Quais as identidades entre esses jovens aprendizes de trabalhadores e os jovens trabalhadores de classe média? Entre esses jovens e os jovens das próprias classes populares que não precisam do projeto para conseguir seu lugar ao sol, digamos assim? Que

papel cumpre a formação e a escola em suas vidas? Que papel cumprem estes cursos de qualificação em sua personalidade? Conseguem eles construír uma identidade enquanto jovens a procura de trabalho? Mobilizam-se para isso?

## CERTEZAS PROVISÓRIAS

Respostas a essas questões necessitariam mais do que uma reflexão sobre a prática educativa. Necessitaria um amplo estudo sobre os processos que constroem identidades nesses jovens das classes populares mais desprivilegiadas. A formação adquirida em outros territórios acaba tendo um peso maior, mesmo que o esforço seja grande no sentido de se enturmar, se tornar aceito para ocupar espaços no mundo do trabalho.

Tudo indica que não é a escola, não é o trabalho, não é o curso de qualificação que constituem centralmente essas identidades. São os territórios, os bailes, as tribos – a cultura juvenil.

Como estes jovens se relacionam com o curso de qualificação profissional escolhido? É o sonho das suas vidas? Ou são apenas as possibilidades postas pelas políticas públicas para os jovens das classes populares? Será que o trabalho prático, executivo, mecânico lhes garante um melhor desempenho que as experiências vividas como estudante e aprendiz? Os jovens deixam entender que sim, como já referimos anteriormente, que será diferente, que serão "bons" trabalhadores. Que na escola é diferente, chato, ruim.[7] Que no curso as aulas teóricas não têm nada a ver. Como afirma Dubar

> "...para delimitar estas formas identitárias, não compreender a relação com o trabalho dos empregados inquiridos (ou dos jovens à procura de emprego). Tem de se detectar também a relação entre estes diversos "sentidos do trabalho" e as concepções de formação... Trata-se de concepções "práticas" porque essas justificam as práticas de formação (ou de não formação) dos indivíduos considerados...". (DUBAR, 1997: 49)

Estes jovens que abandonaram sua formação escolar e/ou que atrasaram[8] sua formação básica, possuem uma opinião sobre a formação. Novamente recorremos a Dubar para explicar esse fenômeno

> "…. a formação tipo "escolar" é rejeitada porque esta não tem nada a ver com seu trabalho e suscita-lhes recordações desagradáveis sobre seu insucesso escolar. *A única*

> *formação que lhes interessa é a formação prática, diretamente ligada ao trabalho, que parte dos problemas concretos e permite resolvê-los proporcionado-lhes um benefício tangível.* A formação válida é aquela que desenvolve saberes práticos, úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo seu exercício....Da mesma forma que os jovens que freqüentam cursos de "inserção" não pretendem formação mais trabalho...".(DUBAR, 1997:49)

Esta afirmação de Dubar lembra em muito os dilemas vividos pelos educadores e instituições executoras dos cursos de "qualificação profissional", pois ao mesmo tempo em que pensar no ingresso destes jovens adultos no mercado de trabalho é importante, tem-se o desafio de contribuir na construção de sua cidadania. Aspecto bastante questionado pelos jovens visto que *a formação técnica é o que importa*, existe uma tensão permanente entre seus interesses e as suas necessidades... pois buscamos cada vez mais, como afirma Nossela, a "superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual"[9] . Tarefa contraditória considerando o papel do próprio programa e das instituições parceiras em sua implementação.

**A caminhada se faz caminhando**

Nunca é demais lembrar que são, em sua maioria, jovens com longa trajetória de exclusão e de frágil experiência no campo escolar e pessoal, que vivenciam experiência de luta pela sobrevivência sem maiores previsões para o futuro e que alimentam a idéia que ser "rebelde", "ser do contra" é o que faz a diferença. Mas que no momento de garantir a sobrevivência necessitam superar os trabalhos precários e inseguros,além de retomar a sua formação escolar, também precária.

A grande maioria dos participantes das turmas do CSJ – Consórcio Social da Juventude têm por objetivo central o ingresso no mundo do trabalho formal, com carteira assinada, salários fixos e direitos sociais garantidos. Podemos afirmar com base no diagnóstico efetuado que a maioria já desenvolveu atividades laborativas remuneradas, mesmo que não formais, principalmente as jovens do sexo feminino.

A experiência escolar e de vida, que muitas vezes são marcadas pelo fracasso, tendem a se repetir neste espaço de inclusão. A experiência entendida aqui como uma vivência coletiva destes setores mais excluídos das classes populares. "A experiência não

espera descuidadamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência mna e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio"[10].

Fica evidente nos jovens uma resistência em aceitar como dado que seu destino é o de "ocupar" as funções mais precárias no mundo do trabalho, investindo cada vez mais em sua qualificação. Assim como existem aqueles que mantêm a mesma postura dos grupos que não reconhecem nas escolas e ou nos espaços formais de convivência as regras de convivência coletiva se colocando num lugar que alimenta a sua auto-exclusão.

> "A coisa difícil de ser explicada a respeito da forma como jovens de classe média obtêm empregos de classe média é por que os outros deixam que isso aconteça. A coisa difícil de ser explicada a respeito da forma como jovens de classe operária acabam em empregos de classe operária é por que eles próprios deixam que isso aconteça." ( WILLIS,1991 p.11)

Que experiências são estas que organizam pensamentos, atos, desejos das juventudes das classes populares que optam por freqüentar os cursos de qualificação profissional ofertados pelo Estado? Quais as percepções e práticas que indicam um "direcionamento" rumo ao mundo adulto, em que o trabalho remunerado é fundamental para sobrevivência, para o lazer e o prazer.

Como estes jovens "caminham" na busca de saídas, em sua maioria saídas individualizadas rumo à inserção profissional, a busca do *tempo perdido*, principalmente em relação a sua escolarização está sempre presente.

São capazes estes cursos de curta duração, vamos chamar assim, qualificar estes jovens aprendizes para a acirrada disputa pelas parcas vagas disponíveis no mercado de trabalho? São estas suas reais necessidades?

Penso que não. A inserção no mercado de trabalho para a juventude do programa pressupõe muito mais que aulas de qualificação profissional em ramos extremamente rotativos e de baixa remuneração. Além de que estes jovens acabam "estudando" um ofício e sendo incluído em uma atividade laborativa que não é necessariamente aquela "aprendida", colocando um hiato entre os sonhos e

desejos construídos e as possibilidades concretas da vida real.

Muitos dirão que o mais importante é a retirada destes jovens das ruas e das situações de risco nas quais podem se envolver. E neste intervalo de tempo "ganhá-los" para um projeto de vida que lhes garanta dignidade, lazer, prazer, socialização. Ainda assim fica o questionamento: conseguimos em quatro meses de aula mais um mês para o processo de inserção influenciar estes jovens a este ponto?

## CORROENDO CORAÇÕES

Os jovens que participam das atividades de formação profissional têm um "olhar" próprio em relação à conjuntura de hoje e às possibilidades objetivas de sua inserção no mercado de trabalho. Primeiro: Acham que quanto mais qualificações tiverem mais têm chance de conseguir um trabalho. Segundo compreendem que por mais formação que possuam, seu trabalho não está garantido. Terceiro: podemos dizer que de alguma forma "sentem", pressentem seu destino de "condenados" da terra e acreditando no que fazem, desacreditam e o fazem assim, assim. Seja na escola, nos cursos de formação, na vida.

Assim sendo, estabelecem uma relação pragmática com os projetos de qualificação e formação que vivenciam. Uma dessas relações se estabelece em topar participar da formação visto que estão vulneráveis e precisam de apoio para dar conta da situação de desemprego. Sendo assim, submetem-se a assistir às aulas e oficinas de formação geral, inclusão digital, políticas sociais, multiculturalidade, *sempre tendo como prioritário o momento das aulas técnicas* (práticas) em que de fato estarão aprendendo um ofício. As demais formações fazem parte do acordo tácito entre os educandos, os educadores e as instituições parceiras.

É importante destacar que estes/as jovens são de origem popular e suas famílias encontram-se em situação de vulnerabilidade social e econômica, algumas participam do programa família do governo federal, outros são acompanhados pelas pastorais sociais. Um número significativo destes jovens encontram-se em defasagem escolar.

Estes jovens são organizados em turmas de acordo com as escolhas que fazem dos cursos ofertados pelas instituições. Não possuem maiores pertencimentos, identidades declaradas, mesmo quando a maioria pertence a mesma comunidade e/ou vila. O que os une ali é o interesse em ter uma profissão, ser alguém na vida,

ajudar a família, em alguns casos manter os filhos (principalmente as jovens adolescentes).

Muitos deles já possuem experiências de trabalho. Cabe destacar que não são experiências de trabalho formal, pois isto os eliminaria na seleção. Grande parte deles desde cedo já trabalharam por conta própria. As jovens adolescentes sendo babás, ajudando a família em casa, trabalhando de doméstica, pedicure e manicure, e os jovens adolescentes em trabalhos informais tais como ajudante de pedreiro, garçom, vendedor, ambulante, tocando em bares e outros trabalhos informais.

Vários destes jovens buscam *um lugar ao sol* a partir do seu lugar na divisão social de trabalho capitalista, querem o prático, o técnico, o saber fazer, "aceitando" assim que lhes cabe esta parte do latifúndio do saber, do conhecimento do trabalho. Santos[11] afirma a esse respeito que *"A relação de um sujeito com o saber, além de incorporar os aspectos objetivos presentes nos processos educativos supõe, também, aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente."*

Analisar estas realidade utilizando um método que a compreenda como uma "atividade dos homens, como uma produção da vida, que se constitui no ato histórico, portanto, num ato de transformação, num movimento social permeado por contradições"[12]. Esta é a nossa tarefa no sentido de superar esta *Vida Severina.*

Se é verdadeiro que há uma íntima relação entre o pensamento e a realidade, e se esta relação está permeada de contradições e das condições objetivas encontradas pelas juventudes das classes populares visando a sua superação, cabe a nós todos o compromisso de serrarmos fileiras no sentido de garantir a cada jovem o direito de ser feliz, de conquistar seus sonhos, de sair do *brete* imposto por uma sociedade que vive e se reproduz da exclusão.

*Há muitos diálogos (...)*
*Escolhe teu diálogo e*
*Tua melhor palavra*
*Ou o teu melhor*
*Silêncio.*
*Mesmo no silêncio*
*E com o silêncio*
*Dialogamos.*
**(Carlos Drummond de Andrade)**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ARROYO, Miguel. "Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana" em SILVA, Tomaz Tadeu da (org) *Trabalho, educação e prática social:* por uma teoria da formação humana. POA: Artes Médicas, 1991.

CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997. pp 43-52.

FRANZOI, Naira L. *Entre a formação e o trabalho*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido – notas: Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996

NOSSELA, Paulo. Conferência realizada no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores promovida pelo LABOR, de 07 a 09 de Setembro de 2006, na Universidade Federal de Fortaleza – CE

SANTOS, Eloísa Helena. O sujeito nas relações sociais e formativas. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 7, jul/dez –2000.

VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência humana e coletividade em Thompson. In: *Revista Esboços* n.12 –UFSC. 2004. pp.25-36.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1991. 241 p.


---

1 Esta é uma versão modificada e ampliada de artigo homônimo elaborado para conclusão da Disciplina *Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais,* ofertada pela professora Naira Franzoi da Faculdade de Educação/UFRGS, em 2006.


2 Professora da Rede Estadual de Ensino, educadora do Instituto Popular Porto Alegre, especialista em Educação, Trabalho e Gênero/UFPEL. Endereço eletrônico: analiamartins@terra.com.br


3 FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

4 FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido – Notas: Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 11

5 'Seguindo sua "Crônica do salário", Castel (1989) mostra que o desemprego em massa, a instabilidade das situações de trabalho e a inadequação dos sistemas clássicos de produção

para dar cobertura a essas condições geraram uma comoção que afetou a condição salarial, recolocando brutalmente a questão da centralidade do trabalho.

6 SANTOS, Eloísa Helena. O sujeito nas relações sociais e formativas *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 7, jul/dez –2000.p. 51

7 Sob este aspecto é elucidativa a leitura do artigo de SANTOS, Eloísa Helena. O sujeito nas relações sociais e formativas. In: Trabalho, formação e currículo *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 7, jul/dez –2000.

8 Dada a natureza deste ensaio deixo em aberto o debate sobre a exclusão sofrida por esses jovens na e da escola.

9 NOSSELA, Paulo. Conferência realizada no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores promovida pelo LABOR, de 07 a 09 de Setembro de 2006, na Universidade Federal de Fortaleza – CE. Versão sujeita à revisão e ajustes.

10 VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência humana e coletividade em Thompson. In: *Revista Esboços* n.12 –UFSC. 2004. p.29.

11 SANTOS, Eloísa Helena. O sujeito nas relações sociais e formativas. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 7, jul/dez –2000. p. 56.

12 VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência humana e coletividade em Thompson. In: *Revista Esboços* n.12 – UFSC. 2004. p.29.

# EDUCAÇÃO POPULAR TAMBÉM SE FAZ NA LUTA: O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DA COMISSÃO DA EJA/ATEMPA

**Anezia Viero**[1]

Os professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Porto Alegre, ao construir a história dessa modalidade da educação, ao longo de 18 anos, contribuíram de forma significativa para a construção das condições necessárias ao tratamento dos jovens e adultos como sujeitos que têm direito à escolarização. Desse modo os professores de EJA prestaram um importante papel, tanto no rompimento de ideologias de longa data, cristalizada no imaginário da sociedade brasileira, que naturaliza a existência de um grande número de brasileiros excluídos do acesso à escolarização, como contribuíram com a superação do tratamento discriminatório desse universo de brasileiros, que, ao longo da história brasileira, têm sido tratados como "dignos de pena", por isso dignos de assistência. Esse enfoque resultou em  políticas educacionais desde o campo da filantropia, materializadas em programas de assistência social e de curta duração. Em decorrência foi negado a esse universo de brasileiros sua condição de sujeitos de direito.

Essa ideologia sempre reaparece sob nova roupagem. Em nossos dias as orientações políticas neoliberais aproveita de forma oportunista os aspectos ideológicos, presentes no imaginário da sociedade brasileira para minimizar a presença do Estado e retirar os serviços sociais de sua responsabilidade, repassando-os para a sociedade civil, em especial a escolarização de jovens e adultos, ao mesmo tempo que continua colocando a mesma no campo da assistência social, reforçando os programas de curta duração que negam o direito de fato à escolarização a essa população. Essa orientação fica explícita nos programas de escolarização direcionado aos jovens e adultos, como nos exemplos da Alfabetização Solidária, do Brasil Alfabetizado; do Pro Jovem etc.

A contribuição dos professores da EJA, na superação dessa ideologia, se dá desde o momento em que os mesmos praticamen-

te ocuparam as escolas, muitas vezes contra a vontade das direções, forçando a reestruturação das mesmas para atender esse universo de alunos. Essa fato tencionou para consolidação de uma política pública no interior da Rede Municipal de Educação, com a necessária adequação dos tempo e dos espaços do currículo escolar no sentido de atender os jovens e adultos. Assim os professores tencionaram a organização curricular planejada para crianças, criando espaço para a construção de um processo educativo específico para este universo de alunos no interior do Sistema Municipal de Educação, garantindo a continuidade necessária ao processo de aprendizagem desses alunos.

Para isso os professores da Rede Municipal criaram um currículo que tem como ponto de partida a materialidade da vida dos jovens e dos adultos. Todavia a organização desse currículo alimentou-se das contribuições dos Movimentos de Educação Popular, de forma a conjugar teoria e prática criadas no seu interior.

Dessa forma surgiu a proposta pedagógica com uma organização temporal e espacial que busca atender a necessidade dos jovens e adultos, que por sua vez é diferenciada da clássica organização escolar organizada para crianças, e inadequada a esses educandos. Esse currículo está materializado como Totalidades de Conhecimento e, por ser uma proposta histórica, é inacabado, encontrando-se em permanente construção, pois tem como compromisso continuar garantindo de fato o direito dos jovens e adultos à escolarização, expressando-se pelo atendimento às suas necessidades reais, tanto no acesso à escolarização como na permanência necessária que possibilite o diálogo com os bens culturais desenvolvidos nesse espaço. Nesse sentido se colocou como necessidade um calendário escolar que tenha relação ao tempo da vida dos mesmos.

Todavia as Totalidades de Conhecimento se tornaram possíveis devido à organização dos trabalhadores de Educação de EJA da Rede Municipal, cuja história é marcada por uma forte identidade de Rede. Em decorrência se inserem na escola mais como alteridade do que como homogeneidade. Essa história possibilitou uma trajetória menos marcada pelo peso da burocracia das escolas e mais por um processo criativo, responsável pelo desenho curricular das Totalidades de Conhecimento. Por isso a organização do tempo, no calendário da EJA, está vinculado, à proposta pedagógica, que procura se aproximar do tempo da vida desse universo de edu-

candos. Nesse sentido a organização dos dias letivos materializa a categoria da proposta do SEJA de "aluno ser presente" ao mesmo tempo que desburocratiza a organização do calendário escolar, fazendo com que seja definido tanto quantos calendários letivos forem necessários para atender o tempo da vida desses alunos.

Por conseguinte os professores de EJA da Rede Municipal de Porto Alegre teceram uma história que possibilite uma agilidade na organização desses trabalhadores na defesa das conquistas desse campo da educação. Por isso sempre estão vigilantes as possíveis inadequações das orientações administrativas que partem da SMED - Secretaria Municipal de Educação- como as orientações do final de 2005 que tanto orientavam para fechar turmas, diminuindo a oferta das escolas, como sugeriam a uniformização do calendário letivo das escolas, em que tanto os alunos jovens e adultos como as crianças deveriam cumprir os 200 dias letivos no mesmo período. Essas orientações com a aparência de serem meramente administrativas, com a justificativa tanto da racionalização da distribuição dos recursos humanos como em razão da rígida interpretação dos aspectos legais da LDBN em relação ao calendário letivo, mal escondem seu conservadorismo e sua filiação teórica e política.

Eram medidas que tanto alteravam profundamente o funcionamento cotidiano da EJA como a concepção filosófica materializada nas Totalidades de Conhecimento. Essas orientações teriam como conseqüência: primeiro obrigar os alunos trabalhadores a cumprir uma carga horária incompatível com a sua realidade, tolhendo o direito dos mesmos de terem uma organização temporal que contemple a concretude de suas vidas; segundo tornava necessário suprimir o turno de formação dos professores que possibilitou a construção das Totalidades de Conhecimento; e terceiro, quando fecha turma, mesmo tendo um índice elevado de jovens e adultos não escolarizados, desconsidera o que as pesquisas em EJA têm apontado que nesse campo da educação é a oferta que cria a demanda, pelo fato que o jovem e o adulto, pouco escolarizados, verem com estranheza o seu direito à educação escolar.

Foram essas orientações que levaram os professores de EJA se organizarem por meio da Associação de Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre/RS (ATEMPA) no sentido de garantir: por um lado o não encolhimento das turmas, caso as pesquisas continuassem apontando que existem jovens e adultos sem ou com escolarização incompleta, por outro lado possibilitar

uma interpretação mais aberta à rigidez da estrutura escolar para garantir as conquistas históricas da EJA. Por conseguinte, a partir do questionamento da imposição normativa pela SMED, no final de 2005 e ao longo de 2006, os professores da EJA foram construindo um movimento que, no seu processo, criou formas de garantir a continuidade do diálogo que tece as Totalidades de Conhecimento. Essa experiência de luta dos trabalhadores da EJA, que tem como ponto de partida os embates com a SMED, acaba por configurar-se em um espaço de formação, por meio da partilha e avaliação das práticas educativas desenvolvidas no cotidiano da EJA. Dessa forma essa luta apontou novos caminhos, no momento que foi além da oficialidade dos espaços criados no interior ATEMPA, acompanhando assim a necessidade real de organização dos professores.

Foi assim que a Comissão de EJA/ATEMPA, eleita em plenária do conjunto de professores dessa modalidade de educação, se configurou como um espaço de referência de luta e reflexão da EJA na Rede Pública de Porto Alegre, desde o final de 2005 até a atualidade. Nesse sentido a Comissão de EJA: a) organizou documentos esclarecendo em defesa das conquista históricas, os quais foram enviados à SMED; b) organizou e enviou às escolas materiais que serviram como subsídio às discussões pedagógicas e legais da EJA; c) constituiu o Conselho de Representante dos Professores de EJA para debater e encaminhar as questões específicas desse campo da Educação. Enfim organizou um processo formativo nos locais de trabalho que possibilitou refletir sobre os dezoito anos de existência da proposta pedagógica da EJA no Município de Porto Alegre. Este processo aconteceu por meio de debate e registro que destacava os avanços percebidos na *práxis* pedagógica da EJA, as dificuldades e limites, bem como propostas de superação**.** Para operacionalizar essa avaliação colocou-se como eixo de estudo e debate:

1) Ampliação e situação da EJA na Escola.

2) A diversidade sociocultural dos alunos.

3) Os Princípios e Objetivos que norteiam nosso trabalho e Princípios Gerais da EJA.

4) Rigor interno e externo no trabalho por Totalidades de Conhecimento.

5) A organização dos tempos e dos espaços nas Totalidades de Conhecimento.

6) EJA e o mundo do trabalho.

7) Orientações Gerais LDB e Proposta para Normatização da EJA em POA.

Para provocar o debate, a Comissão EJA/ATEMPA organizou e enviou para as escolas textos que resgatam as referências históricas e teóricas que fundamentam o Currículo por Totalidades de Conhecimento da Rede Pública de Porto Alegre. Para isso foram consideradas as produções elaboradas pelo SEJA/POA sobre "As Totalidades de Conhecimento[2]" texto sobre "Os educandos e a realidade na qual estão inseridos[3]". Acompanharam os textos um plano de ação que instigava o debate com as sugestões: "*Identificar pesquisas já realizadas e outras mais recentes sobre o perfil dos alunos do SEJA em nosso contexto. Retomar a leitura do Livro Falando de Nós, O SEJA e comparar para ver o que se alterou. Fazer levantamento dos indicadores por região no sítio www.observapoa,org.br; analisá-las e tirar conclusões, considerando o recorte regional/local*" Para a realização desse plano de ação, a comissão enviou as questões: *"Como equacionar a relação entre o perfil dos nossos educandos hoje, a realidade socioeconômico e cultural mais ampla e a prática pedagógica? Que indicativos apontamos do ponto de vista operacional para avançarmos nessa questão?*

A referência da Educação Popular presente nas Totalidades de Conhecimento foi tratada a partir do texto sobre "A relação entre a Educação Popular e A educação de Jovens e Adultos[4]" com questões que abordaram:

a) A ampliação do SEJA: "*Sabendo que a demanda, em relação à educação para os jovens e adultos, é criada por meio da oferta desta modalidade, pois aqueles que não tiveram acesso à escolarização, quando criança geralmente não procuram a escolarização porque não têm clareza que a educação é um direito seu também e não somente das crianças. Nesse sentido, que ações a escola tem desenvolvido para criar esta demanda? Como foi a ampliação do SEJA na sua escola? Quais os movimentos que são realizados para a permanência necessária desses alunos na escola?"*

b) Questões sobre a contribuição da Educação Popular na superação da burocracia escolar: "*Sabemos que a Educação Popular, como paradigma, nasce fora da escola, relacionada com projetos de sociedade dos movimentos que a concretizaram. Entretanto esse paradigma passou a ser referência para a institucionalização de programas oficiais de EJA, como o exemplo do SEJA, contribuindo para superar a rigidez e o formalismo da instituição escolar. Com isso acolheu o aluno jovem e adulto. Concorda com essa afirmação? O trabalho do SEJA na sua escola*

*conseguiu superar o formalismo e a rigidez do sistema escolar? Que ações desenvolveu? Quais as dificuldades que o grupo tem encontrado e que precisam ser superadas para que isso se torne realidade?"*

c) Questões sobre a relação entre os saberes dos alunos e do professor**: "***A Educação Popular tem um profundo respeito pelo saber construído na prática cotidiana dos alunos, esse princípio está traduzido na proposta do SEJA, em especial na categoria de " aluno ser presente" que exige transformar a sala de aula em um lugar de pesquisa dos saberes e não saberes dos alunos para então organizar a intervenção pedagógica do professor. Como os espaços e tempos presentes na proposta pedagógica de sua escola têm possibilitado explicitar os saberes dos alunos? Dê exemplos de trabalhos pedagógicos que buscaram uma síntese entre o saber do grupo e o conhecimento do professor*."

d) Questões sobre o rigor na Educação Popular: "*Se o rigor interno trata das metodologias utilizadas nas práticas educativas, lembrando a necessidade de estar atento sobre o como se produz o saber na escola, ao mesmo tempo o rigor externo trata do diálogo interdisciplinar em que os saberes da ciência dialogam com os saberes das práticas. Descreva experiências que explicitam as diferentes dimensões do rigor na Educação Popular traduzido no currículo por Totalidades de Conhecimento?"*

e) Questões sobre a relação professor – aluno na prática educativa do SEJA "*Escutamos nosso alunos na organização do currículo? As escutas têm possibilitado saber que concepções orientam as falas dos alunos? Possibilita conhecer, na leitura de um texto, além do que o texto diz, saber de que lugar esse texto fala, que concepção de mundo representa? Enquanto professores/as, oferecemos referências para que os/as alunos/as tenham o direito de planejarem o seu caminho de aprendizagem? Que aprendam a formular perguntas sobre nossa realidade? Que encontrem suas explicações e não repitam as nossas? Ou seja que a vida se torne biografia."*

f) Questões sobre os limites das orientações legalistas: *" Sabemos que, para tornar realidade a EJA em Porto Alegre, ocupamos o espaço escolar. Não esperamos estar preparado para nos receber e com isso abrimos espaço para elaborar uma proposta pedagógica específica ao mesmo tempo problematizar os aspectos legais que refletem uma ordem social que ao longo da história discriminou o universo de jovens e adultos que são alunos de EJA. Que sugestões sua escola tem para que a normatização de EJA traduza a "educação ao longo da vida", que parta dos princípios da educação popular, portanto que respeite a especificidade dos nossos alunos?*

O tema da "Relação entre a Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho[5] "foi tratada a partir das seguintes questões**:** "*O que tem caracterizado os programas públicos e em parceria com a iniciativa privada voltados para a juventude, tais como os destacados? Como tem sido a relação entre as políticas públicas da EJA em nosso Município e estes programas? Que alternativas apontamos para superar os impasses vividos em relação a essa temática?"*

Todas as escolas enviaram os registros resultantes dos debates, Comissão de EJA sistematizou-os em um documento que registra uma avaliação do processo da EJA no Município de Porto Alegre e como se encontra atualmente. Este documento foi apresentado no Seminário de Educação de Jovens e Adultos: reafirmando o compromisso com a emancipação das classes populares, organizado pela mesma Comissão, materializando assim um espaço de síntese do processo de luta e formação vivido pelos professores ao longo do ano. Este seminário foi realizado em 18 de outubro de 2006 e o seu conteúdo foi sistematizado em uma carta-manifesto dos professores de EJA:

## CARTA/MANIFESTO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS RME/POA

Nós, Trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, reunidos em Seminário de Educação de Jovens e Adultos, dia 18/10/2006, promovido pela ATEMPA, vimos, depois de um processo de estudos, debates nas escolas, no Conselho de Representantes da EJA e Comissão, ao longo do ano de 2006, manifestar nossas concepções, princípios e propostas para a Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Porto Alegre, explicitados a seguir:

1 – Reafirmamos a pertinência e a atualidade dos princípios político-pedagógicos e objetivos que orientam a EJA, em Porto Alegre, expressos na proposta aprovada, pelo CME, em 1999.

2 – Entendemos como prioritária a retomada da formação permanente dos professores da EJA.

3 – Constatamos o que as pesquisas afirmam: a oferta em EJA cria a demanda, por isso é indispensável o processo de divulgação da matrícula da EJA, através da mídia institucional, rádios comunitárias, jornais, sindicatos, cooperativas, igrejas etc.

4 - Exigimos que as orientações para a EJA, a partir desta data, oriundas da mantenedora, considerem as discussões, os docu-

mentos e as mobilizações realizadas pelos educadores, educandos e comunidade escolar, assim como qualquer mudança na proposta político-pedagógica.

5 – Rejeitamos, veementemente, a tentativa de adequar a EJA à lógica do ensino fundamental regular, desconsiderando a especificidade dos educandos, suas trajetórias e o contexto, bem como o amparo legal que dá suporte.

6 – Propomos para o CME e a SMED, em 2007, um amplo processo de debate sobre a realidade e concepção que balizará a regulamentação da EJA, envolvendo os setores da sociedade organizada, sindicatos, educadores, educandos e demais envolvidos.

7 - Afirmamos nosso protesto aos Programas de inclusão do Governo Federal (PROJOVEM, Escola de Fábrica, Consórcio Social da Juventude, etc), que formam jovens e adultos nos padrões da sociedade capitalista, colocando-se como superposição de concorrência com a EJA, vindo para negar e não dialogar e dividindo o público potencial, o que, ao mesmo tempo, não garante a escolarização com qualidade, como também forma uma mão-de-obra que reproduz a lógica de divisão do trabalho que herdamos do Brasil escravista, destruindo sonhos e inteligências, como também precariza as relações de trabalho dos educadores "sem concurso".

8 - Reafirmamos a concepção da Economia Popular e Solidária para a articulação com projetos, programas e iniciativas governamentais e associativas, retomando experiências já realizadas, não de maneira subalterna, mas buscando uma parceria soberana para a Educação de Jovens e Adultos.

Porto Alegre, 18 de outubro de 2006.

Esse processo de organização dos professores de EJA de Porto Alegre, além de garantir as conquistas históricas desse campo da educação na Rede Municipal de Porto Alegre, foi um momento de avaliação dos avanços e das dificuldades no trabalho com as Totalidades de Conhecimento. Foi um processo que consolidou a organização dos professores da EJA por meio da ATEMPA, fazendo com que nesse ano – 2007 - retomamos nossa organização para dar seqüência aos encaminhamentos em relação a EJA. Desse processo surge a necessidade da partilha com os movimentos sociais que realizam Educação Popular, pois a Comissão, ao avaliar os avanços e as dificuldades, acredita que, por meio da socialização e partilha das experiências educativas no campo da Educação Popular, reali-

zadas em diferentes espaços, contribui para recriar as práticas educativas das Escolas Municipais, ao mesmo tempo que possibilita explicitar os pontos em comum no que se refere a Educação Popular tanto na educação pública – oficial com nos movimentos sociais, guardando as devidas singularidades e atualidade.

Essa interlocução entre quem faz a educação popular, para nós professores da Rede Pública de Porto Alegre, nos dá novos subsídios para a discussão sobre a regulamentação da EJA no Município de Porto Alegre, já que este é um tema que está em foco no momento. Pois entendemos que uma lei para refletir uma concepção de EJA emancipatória, deve ter como parâmetro as práticas emancipatórias no campo da EJA, das quais se destacam as práticas em Educação Popular. Por conseguinte essa necessidade de diálogo dos professores de EJA da Rede Municipal, com quem realiza Educação Popular, foi o primeiro passo para a articulação com os movimentos sociais do qual resultou o seminário sistematizado nessa publicação.

---

1 Professora do Centro Municipal de Trabalhadores Paulo Freire. Este texto tem como referencia os debates realizados na Comissão da EJA/ATEMPA, no Conselho de Representantes dos Professores da EJA na ATEMPA, nas produções sobre Educação Popular e nos textos que registram a história da EJA do Município de Porto Alegre.

2 Nesse ponto a Comissão EJA/ATEMPA enviou fragmentos do texto: Em busca da unidade perdida: Totalidade de Conhecimento, um currículo em Educação Popular. Cadernos Pedagógicos n. 8, Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1996 e Proposta Pedagógica da EJA, SMED/POA, 2005.

3 Sobre esse tema foi enviado para as escolas o texto que resultou de uma pesquisa realizada com os alunos do SEJA/POA que está publicada como; Falando de Nós: o SEJA: pesquisa participante em educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1998, como também foi enviado o texto: Notas sobre a redefinição da identidade das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil de Maria Clara Di Pierro.

4 Para esse debate enviamos o texto Educação de Jovens e adultos: referências históricas e teóricas: a relação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Popular de Anézia Viero.

5 Para esse tema, a partir das questões preparadas pela Comissão, foi enviado uma síntese dos programas do Governo Federal nesse campo da Educação junto com o texto: Redes, Educação e Economia Solidária: novas formas de pensar a educação de jovens e adultos de Marcos Arruda. In: Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos. Org. Sônia Portella Kruppa. Brasília: INEP, 2005.

# A PRÁTICA EDUCATIVA NA CIRANDA DO BELO MONTE: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA EM ANDAMENTO[1]

**Osmar Hences**[2]

*Se amas sem despertar amor, isto é,*
*se teu amor, enquanto amor, não*
*produz amor recíproco, se mediante tua*
*exteriorização de vida como homem*
*amante não te convertes*
*em homem amado,*
*teu amor é impotente, uma desgraça.*
MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos de 1884. In: *Os Pensadores.* 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

## 1. Introdução

O quadro, que apresentamos a seguir, tenta dar conta dos Conteúdos Programáticos para uma ação pedagógica numa perspectiva da educação popular. Nossa intenção, ao apresentarmos esta sistematização, é nos contrapormos a algumas práticas e discursos correntes de que a Educação Popular pode abrir mão de conteúdos programáticos. Uma confusão epistêmica e metodológica que parte de uma visão errônea de que o grupo é quem deverá escolher o tema a ser debatido nos encontros.

Assim sendo, cabe uma advertência: o quadro que apresentamos e seus Temas significam à realidade de educadores e educadoras da Ciranda Infantil do Belo Monte e obedecem a uma pesquisa metodológica que estabeleceu seus vínculos com a realidade que refere. Os elementos científicos que buscamos desenvolver em nossos encontros são entendidos por nós como ferramentas necessárias para que as pessoas envolvidas venham a compreender sua realidade para melhor nela interferir. E compreender a realidade em suas duas dimensões inseparáveis, de um lado como um produto dos homens e mulheres, e de outro, homens e mulheres como um resultado inevitável da realidade. Ou seja, "o operário faz a coisa, a coisa faz o operário".

## 2.Quadro Referência de Conteúdos Programáticos

## 3. Histórico da Ciranda do Belo Monte

A Ciranda do Belo Monte começou com o assentamento em 2002. Depois de resistirem sob as lonas num acampamento em Gravataí os trabalhadores e trabalhadoras desempregados e organizados no MTD – Movimento dos Trabalhadores Desempregados conseguiram uma área

| Tema Gerador | Conceito/ Categoria | Referencia teórica | Referência Concreta | Estratégia de Abordagem |
|---|---|---|---|---|
| Trabalho Pedagógico; planejamento das atividades; | Didática; intencionalidade do processo educativo; diretividade; espontaneidade; | Freire; Piaget; Vygotsky; | Organização do local de trabalho com as crianças; Material utilizado para as atividades; brincadeiras infantis sem a interferência dos adultos; | Codificação: Cartaz com fotos de crianças em atividade num ambiente com muitos materiais "didáticos" Cartaz com fotos das crianças do Belo Monte nas atividades da Ciranda; |
| Resistência Cultural; acomodação; medo da mudança; | Condicionamento Cultural; Naturalização das atitudes e comportamentos; Ideologia;. | Paulo Freire; Marx; Freud; Reich. Piaget; | Alguns membros do grupo espalharam uma serie de meias verdades sobre os recursos do projeto da KNH e sobre a substituição de educadores; Fofocas; (picuinhagem) | 1º cartaz com as falas dos pais e mães sobre as atividades da Ciranda; 2ºcartaz com as falas que o grupo espalhou no assentamento envolvendo o projeto. |
| Dom; Inteligência Inata; Habilidades naturais; | Ideologia do dom; Inatismo; Evolucionismo Social; | Magda Soares; Freire; Marx; Engels; Piaget; Vygotsky; | O grupo de educadores resistia ao planejamento das atividades, baseados na idéia de que as crianças aprendem sozinhas; | Cartaz com falas que afirmavam o senso comum em torno da aprendizagem; |
| Picuinhagem; Desconfiança; Distorção das informações; | Auto-confiança; auto-estima; personalismo; individualismo; | Freud; Reich; Pichon; | A fofoca no centro das desavenças. Uma educadora esparramou na comunidade uma série de meias verdades sobre outras educadoras; Não tinha como saber quem fazia. Havia uma pressão para que se puxasse o assunto abertamente; | Um dia antes colhi de cada membro do grupo quatro características do grupo: duas positivas e duas negativas. Escrevi em tarjas e distribuí lacrado ao grupo. Que deveria levantar e colar num cartaz em cujo centro aparecia o nome de todos nós. Cada tarja que fosse colada ou não deveria ser explicada; |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Picuinhagem Desconfiança; Distorção das informações; | Individualismo; personalismo; falta de humildade; | Freud; Freire Pichon-Riviere; | O grupo continuava insatisfeito com a condução do processo educativo, entendiam que precisávamos bater de frente, apontar com o dedo o autor das desavenças; | Uma parábola que retratava o comportamento do grupo na imagem de um pai que tentava conduzir o processo educativo dos filhos usando e insistindo no diálogo como método; |
| Realidade; Partir da realidade dos educandos; | Metodologia; epistemologia; Concepção de conhecimento; Formação permanente; Reflexão critica em torno da prática; | Freire; Piaget; Marx; | O grupo apresentava uma idéia espontaneista e senso-comum sobre a realidade como ponto de partida do processo educativo. Permanecia a crença nas idéias inatas; | Problematização do conceito de realidade e estudo de um texto que enfocava as inverdades sobre a realidade como ponto de partida do processo educativo; |

que comportava 90 famílias na perspectiva de criar um assentamento. Um modelo de desenvolvimento sustentável com a intenção de superar a desumanização promovida pela sociedade industrial.

Com a chegada na área destinada ao assentamento, no município de Eldorado do Sul, algumas pessoas perceberam que se precisava construir uma Ciranda para atender as crianças. Com o passar do tempo e com a experiência acumulada na atividade, os objetivos da Ciranda foram se modificando e incorporando novas visões, antes não contempladas ou cogitadas.

No início das atividades o trabalho se desenvolveu sem financiamento externo. O próprio Movimento, através das Frentes de Trabalho e outros recursos, propiciava uma ajuda de custo para os educadores/as que trabalhavam com as crianças. O espaço onde se desenvolviam as atividades era um galpão de costaneira, construído para ser um lugar de atividades como, por exemplo, o teatro. Neste espaço funcionou a Ciranda até novembro de 2006, quando se passou a utilizar um outro local. Uma casinha minúscula com um banheiro, água precária e sem luz.

Em dezembro de 2006, o MTD consegue a aprovação de um projeto em parceria com o CAMP – Centro de Assessoria Multiprofissional junto a KNH - Kindernothilfe, uma ONG sediada na Alemanha. O projeto financiou a construção de um prédio de permacultura com duas salas, uma cozinha e um banheiro, além de

uma ajuda de custo aos educadores envolvidos na Ciranda. O esforço do MTD foi de manter o grupo que já vinha trabalhando anteriormente. De um lado por um principio político de cuidado e valorização das pessoas, de outro, pelo compromisso com a formação e elevação da escolaridade das educadoras e educadores.

Formação, do modo como entendemos, não passa necessariamente pela escola, e nem pode o tempo de escolaridade ser um medidor do saber de quem quer que seja. O Movimento toma para si o compromisso de criar condições para que nossos militantes aumentem sua escolaridade, porém damos à Formação um sentido para além do ensino formal. Juntamos à idéia de Formação uma intencionalidade política que impulsiona a transformação social dos sujeitos e das estruturas sociais.

Ao dizer isso, não estamos querendo dizer que falte à escola uma certa intenção política; ao contrário, afirmamos a intenção política do ensino escolar. Porém, dizemos que o compromisso da escola é com a manutenção do *status quo*, e o nosso é com a transformação das relações sociais de dependência.

Entendemos que mais importante que a escolaridade é o estudo sério, passe ele pela escola ou não. Apesar disso, incentivamos e buscamos criar condições para que nossos militantes freqüentem a escola formal.

**4. A Formação**

O ponto de partida epistêmico de nossa práxis e que nos serve de guia, em nossa concepção da Formação, é aquele da Educação Popular. Que por óbvio e batido que seja, sempre é bom reafirmar: Formação permanente é a reflexão crítica em torno da prática.

Essa concepção de Formação, como toda concepção, tem por trás uma referência epistemológica com seus métodos e técnicas e compromissos políticos, éticos e estéticos. Se de um lado não aceitamos o decreto iluminista de que somente o técnico sabe, dado que esta posição já é intencionalmente política, de outro não podemos aceitar a indisposição ao estudo de quem se aventura a ensinar:

> O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capa-

> citar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência ´docente', se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1998, p. 19)[3]

Por assumir responsavelmente a radicalidade da Formação dos educadores é que somos conduzidos a não negar a escolaridade como aspecto também formador, contudo, entendemo-lo como não suficiente. Então, temos um dia por semana reservado ao estudo ao qual agregamos outros momentos formativos, como encontros, seminários, lutas...

**5. Concepção de Conteúdos Programáticos**

Certo discurso em educação popular aponta para alguns postulados duvidosos. Há quem sugira que a prática em educação popular deve partir sempre do que os grupos escolhem como programa para estudo. Não obedecer a este preceito é o mesmo que desrespeitar a vontade soberana do grupo. É, diz-se, uma "invasão cultural".

Tal postura, fortemente influenciado pela concepção de que a educação é meramente reprodução da ideologia dominante, e que educação somente se faz em espaços formais, não leva em conta as estratégias de resistência desenvolvida pelos grupos. E mais do que isso, concebe os grupos populares como facilmente influenciáveis. Temendo desrespeitar a vontade dos grupos, os concebem como de vontade fraca, como se estes se deixassem conduzir sem oferecer resistência, feito cataventos que giram ao sabor do vento.

O respeito ao grupo passa necessariamente pela compreensão de que os grupos, não apenas resistem às mudanças e transformações, como também esta resistência possui uma lógica própria, não sendo privilégio deste ou daquele grupo. Precisamos deixar de lado a pieguice, e aceitar que as reações dos grupos são também para manter as coisas como estão, sendo, portanto conservadoras. Esta expressão aqui não tem a acepção moral, conferido pelas disputas no âmbito político. Por outro lado temos que considerar que estas reações tanto conduzem à transformação das relações, como a aprisionamentos e apegos. É possível fazer-se uma analogia com as categorias cunhadas por Paul Willis[4], em seu estudo na escola Hammertown Boys.

Salientamos ainda que respeitar a cultura popular não é dizer *amém* a tudo o que é produzido por ela. A transformação das relações sociais de dominação, tarefa que entendemos da educação, embora não exclusivamente, passa também pela problematização do pensamento popular. O senso comum é uma "instituição" que concorre para a manutenção do *status quo.* Não é por nada que em nossa experiência com a educação de adultos, temos visto as pessoas reivindicar o método escolar do *ba,be,bi,bo,bu.*

Em outros estudos, agora no campo da filosofia e da psicologia[5], são relatados comportamentos semelhantes aos por nós aqui referidos. Na psicologia clínica[6] alguns pacientes, ao perceberem que precisam enfrentar uma situação que os desagrada, que os desacomoda, voltam a uma etapa anterior, reivindicando o direito a permanecer imersos. Evidentemente que isto é apenas uma analogia. Não estamos aqui dizendo que os grupos padecem de uma patologia da acomodação. Estamos apenas buscando sustentação para nossa argumentação.

Na sua obra Pedagogia do Oprimido, Freire trata desta questão ao evocar a categoria "situação limite". As "situações limites" escondem atrás de si o inédito-viável que, uma vez percebido, não gera nos homens senão a coragem de mudar. Quando a mudança é percebida como "situação limite", o educando se contrai num movimento semelhante à ocorrência do medo. O medo do difícil, o medo da liberdade, o medo de fazer sozinho. Eric Fromm, em um estudo que trata da Liberdade[7], investiga a reação dos homens e mulheres quando submetidos à possibilidade de serem livres, e afirma que, não raras vezes, recuam, fogem assustados. Freire, referindo-se ao mesmo sentimento estudado por Fromm, assim escreve:

> Nesta relação entre o sujeito que teme a situação ou o objeto do medo, há ainda outro elemento componente que é o sentimento de insegurança do sujeito temeroso. Insegurança para enfrentar o obstáculo. Falta de força física, falta de equilíbrio emocional, falta de competência científica, real ou imaginária, do sujeito.(FREIRE, 1998, p.27)

E mais adiante acrescenta:

> De fato, o medo é um direito a que corresponde o dever de educá-lo, de assumi-la para superá-lo. Assumir o

> medo é não fugir dele, é analisar a sua razão de ser, é medir a relação entre o que o causa e a nossa capacidade de resposta. Assumir o medo é não escondê-lo, somente assim podemos vencê-lo. .(FREIRE, 1998, p.27)

Fizemos estas referências apenas para deixar demonstrado que é tarefa do educador, da educadora popular, compreender os grupos em que atua como resultados de relações sociais que condicionam e limitam suas percepções da realidade. Qualquer atitude que se pretenda educativa terá, por força de sua intenção, que levar em conta não apenas o que os educandos e educandas já sabem de sua realidade, mas também, a leitura ingênua, condicionada que fazem de sua realidade, que os levara a perceberem o que ainda não percebem ou percebem parcialmente.[8]

**6. Resistência ou Produção Cultural?**

Não nos deteremos muito sobre este tema. Limitamo-nos a fazer algumas considerações e ponderações que esta experiência em andamento tem suscitado. Em primeiro lugar é sobre a manutenção e inadequação do termo *Resistência.* Embora não concordemos com o termo *Resistência*, já que nos parece mais completo e damos preferência ao conceito de Produção Cultural, optamos pelo primeiro para garantirmos a comunicação do nosso relato. Vale dizer que estamos empenhados em produzir algumas reflexões a mais para dar conta deste tema.

Classificamos as resistências em três categorias: Cultural, Política e Epistêmica. Entre as formas de resistir aparece uma que será motivo de nosso estudo posterior. Aquela que aqui temos chamado de picuinhagem. É uma manha[9] da qual se servem os grupos para bloquear qualquer possibilidade de mudança, de desacomodação.

A Resistência Cultural manifesta-se por uma tentativa de manter o senso comum. As formas que aparecem são sempre de um relativismo de que não podemos dar conta. O mesmo argumento é usado ora para não aceitar a ação, ora para concordar. Recorrem com freqüência ao argumento da cientificidade, tipo *já provado cientificamente*. Não aceitam que seja educador alguém que não tenha formação convencional e ao mesmo tempo rejeitam como inúteis os saberes advindos desta formação. Se o educador se comporta com simplicidade, é motivo para considerá-lo pouco inteligente e incapaz. S se o educador se porta com certo distanciamento, não serve porque quer ser mais do que é.

As Resistências Políticas são reações mais articuladas e intencionais. Não são restritas apenas ao grupo, o que também pode acontecer, e se encontram e se articulam com interesses externos ao grupo.

As Resistências Epistêmicas são semelhantes à resistência cultural, na medida em que reproduzem o senso comum sobre o que é conhecer e como se conhece. Rejeitam novidades na forma de organizar o conhecimento. Reivindicam o jeito do fazer da escola.

Pelo limite de espaço, não poderemos nos deter nas análises dessas resistências. Tencionamos fazê-lo em outro trabalho. No entanto podemos ver que as posições assumidas pelo grupo guardam em si uma relação contraditória, como as observadas por Freire.

Podemos perceber que se de um lado este grupo com o qual trabalhamos tem uma historia de luta pela transformação social das relações, de outro mantém ainda seu pensamento e algumas escolhas atreladas a conceitos em nada transformadores. Por outro lado entendemos, e disso a categoria *Resistência* nos parece insuficiente, que são conceitos e visões produzidos no seio da cultura e que garantem a manutenção do grupo como tal. Para dar conta dessa realidade, estamos assumindo a categoria Produção Cultural já usada por Paul Willis anteriormente referido.

---

[1] Belo Monte é o nome dado ao Assentamento dos Trabalhadores Desempregados – MTD, localizado em Eldorado do Sul-RS

[2] Educador do MTD. Mestre em Educação. FAE/UFPEL. Endereço eletrônico: oshencesmtd@gmail.com

[3] FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem gosta de ensinar. São Paulo: Olho D´Água, 1998.

4 Paul Willis, Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

5 Sobre este tema vide: PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Teoria do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 2000

6 Idem

7 Referência a duas obras de Fromm, Eric. O Medo à Liberdade. Rio de Janeiro: Zahar, 1980 e Análise do homem. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

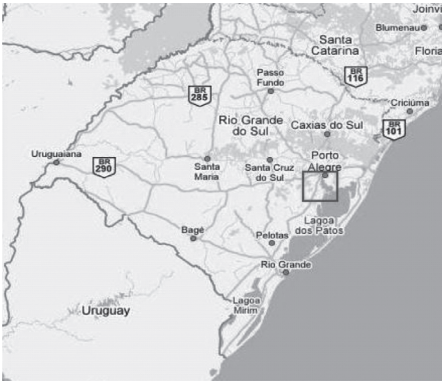
8 Sobre a percepção parcial da realidade vide o texto *Pistas para um trabalho educativo humanizador*, e *Carta Pedagógica: reflexões sobre mim e minhas circunstâncias*, ambos no excelente livro recém lançado de VELEDA, Luiz Antonio *Um lugar ao sul: olhares indiscretos sobre o Herval.* All Print Editora, 2007.

9 Sobre o tema vide FREIRE , Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra ,1998. Sobre a *manha*, vide especialmente a nota 29.

# PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONSTITUIÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE CATADORES DA BARRA DO RIBEIRO

**Anália Martins Barros**[1]
**John Wurdig**[2]

A cidade da Barra do Ribeiro fica situada na Região Sul do estado do Rio Grande do Sul, com uma população total de 12.908 habitantes (2000) e uma área total de 730, 8 km², com densidade demográfica de 16,9 hab/km². Detém uma taxa de analfabetismo de 9,48% do total de sua população, além de possuir aproximadamente 2.000 pessoas com até três anos apenas de estudos e um número de 4.406 pessoas com quatro a sete anos de estudos. Uma análise preliminar destes indicadores já indica a necessidade de políticas públicas que possibilitem a esta população o acesso à educação e a renda.[3]




Barra do Ribeiro localiza-se às margens do Lago Guaíba e da Laguna dos Patos. É um município pequeno e tranqüilo, distante apenas 56 km de Porto Alegre. O acesso é feito pela BR 116, ligada pela Rodovia Estadual 709. O município integra a região denominada Costa Doce, que abrange uma faixa de

território gaúcho que vai de Guaíba ao Chuí, ao longo da Laguna dos Patos e do Oceano Atlântico, na metade Sul do Estado.

## CONTEXTO DO PROJETO

Neste artigo relataremos o trabalho[4] do Instituto Popular Porto Alegre na assessoria a um grupo de trabalhadores com materiais recicláveis no município, como forma de evidenciar, entre outras ações que desenvolvemos, nosso compromisso com a educação popular, a inclusão econômica e social e o fortalecimento dos grupos e movimentos sociais e populares.

As oportunidades para o mundo do trabalho formal estão cada vez mais raras, principalmente para os indivíduos com o perfil de baixa escolaridade e sem uma profissão definida

> "... o sistema produtivo necessita apenas de uma pequena parcela de trabalhadores 'estáveis' combinada com a grande massa de trabalhadores de tempo parcial, terceirizados ou que, por não serem imediatamente necessários à produção, são compelidos a serem trabalhadores 'independentes' que se auto-empregam ou são 'patrões de si mesmos'" TIRIBA (2001, P. 17)

Para essa autora "..o capital esgotou sua capacidade civilizatória. Para manter-se, agora, destrói o conjunto de direitos e conquistas construídas pela luta da classe trabalhadora"[5] .

É neste contexto adverso que um conjunto de trabalhadores, por conta própria, tendo por objetivo aumentar sua renda e qualificar o trabalho, moradores da vila Santa Isabel e outros moradores ribeirinhos começaram a trabalhar na coleta seletiva de maneira informal.

Aproximadamente dezoito famílias iniciaram a realização da coleta de materiais recicláveis nas residências e comércio, em carroças e carrinhos improvisados. Levavam o material para suas residências onde faziam a triagem do material, e posteriormente a venda para atravessadores.

Uma série de problemas surgiram: a população começou a denunciar as condições em que viviam esses moradores, como resultado da separação do "lixo" em seus lares.

Chegaram também à Prefeitura Municipal denúncias relativas ao trabalho infantil, pois as famílias levavam as crianças para ajudar no trabalho que iniciava antes da coleta domiciliar feita pelo órgão encarregado da prefeitura.

As outras denúncias se dirigiam para a área ambiental, pois as famílias não davam um destino adequado ao rejeito proveniente da atividade e aos materiais não comercializados.O isopor, a caixa de leite e a sacola plástica eram queimados ou depositados no final das ruas, muito próximo do Arroio Ribeiro. Os moradores começaram a reclamar também do lixo que ficava espalhado nas ruas, pois os catadores rasgavam as sacolas, para retirar o material reciclável e deixavam o lixo espalhado.

A Prefeitura Municipal, através do Departamento de Meio Ambiente, começou em 2003 a visitar os recicladores e propôs a constituição de uma Associação de Recicladores. Com o apoio, o executivo municipal disponibilizaria um prédio de 200 m² adaptado para recebimento do material reciclável, uma prensa hidráulica com motor de 10 cv e uma balança mecânica, constituindo o Galpão de Reciclagem Barra Limpa, experiência de incubação por um ano.

Somente em 2005 os recicladores começaram a investir na idéia de uma Associação, percebendo que poderia trazer melhores condições de vida. Hoje a maioria dos associados/as está com idade acima de 40 anos e a maioria são mulheres com filhos em idade escolar. Foi neste momento que o Instituto Popular Porto Alegre – IPPOA - começou a realizar um trabalho de organização e fortalecimento do grupo através de um processo formativo, que envolvia o planejamento das ações através de oficinas participativas.

O mais importante em todo esse processo foi a disposição dos recicladores em atuar de forma organizada e coletiva, mesmo com toda dificuldade que isto podia significar. Mas o nosso maior cuidado era em relação a como este trabalho seria feito: Com que concepção? Com que prática? Pois como lembra Tiriba

"Quando se pretende combinar eficiência com um processo democrático, participativo, transparente e solidário, há que se perguntar sobre qual democracia queremos, que entendemos por solidariedade , buscando as diferenças e similitudes das "ações cidadãs" estimuladas pelos diferentes agentes e atores da economia solidária." (TIRIBA, 2001, p. 220).

Começamos com eles organizando a retirada do material reciclado das casas. Junto com isso veio a relação com outros parceiros e aliados: vereadores, deputados, ONG's, prefeitura.

Foram muitas horas de conversas, conflitos, altos e baixos. Mas o grupo permaneceu firme e, em fevereiro de 2006, foi construído

e aprovado o estatuto da associação, que foi chamada de Associação de Reciclagem Barra Limpa. Elegeu-se sua diretoria e iniciaram a sua formalização. Este era um critério para o convênio com a Prefeitura.

Com o objetivo de ampliar os horizontes e conhecer novas experiências, os recicladores viajaram a Porto Alegre, Canoas e Dois Irmãos para conhecer as experiências dos Galpões de Reciclagem e poder refletir sobre a sua forma de organização.

Os associados conheceram em Porto Alegre os galpões do Bairro Cavalhada, da Vila Pinto e o do Bairro Navegantes, e também a experiência do município de Dois Irmãos, no Vale do Caí - considerado referência no Estado no que tange à questão ambiental e organizacional.

Estas visitas mostraram a existência de diferentes projetos e práticas. Alguns em que as relações eram claramente hierarquizadas e autoritárias, e outros em que havia cooperação, solidariedade, democracia e participação.

No processo formativo foi possível, a partir dos conhecimentos construídos até aqui, pensar os eixos organizativos e seus desdobramentos em relação à gestão e à partilha na associação.

## PROCESSOS EDUCATIVOS E APRENDIZAGENS...

Uma das primeiras necessidades do grupo foi a de formação de uma identidade[6] associada à valorização do trabalho desenvolvido, pois muitos trabalhadores não gostavam de serem vistos como catadores. Como lembra Dubar[7], "Não se trata apenas de identidades no trabalho, mas de formas de identidades profissionais no seio das quais a formação é tão importante como o trabalho, os saberes incorporados tão estruturantes como as posições de ator." Além disso, a baixa escolaridade e em alguns casos o analfabetismo, dificultava muito a organização e a auto-estima. Neste sentido concordamos com Tiriba[8], quando ela afirma que "o objetivo da educação popular não pode ser de contribuir para 'aliviar a pobreza', e tampouco de ajustar as "competências básicas" dos trabalhadores para que consigam competir no mercado, desconsiderando as necessidades reais e imediatas dos setores socialmente desfavorecidos"

Outro processo interessante foi a articulação do trabalho de catador com a defesa do meio ambiente. Para muitos catadores essa foi uma "novidade" positiva, que dava ao trabalho um novo valor e fazia a diferença entre eles e os outros catadores que traba-

lham por conta própria, e que se preocupavam apenas com o recolhimento do material reciclado com o objetivo de gerar renda.

Fica "marcada" em muitos a experiência de trabalhar coletivamente. Reuniões, debates, horários. Rituais novos para a maioria, que requer compromisso, organização, aceitação das diferenças. Começa o aprendizado da auto-organização, auto-gestão[9] e economia solidária.

Existe uma relação intrínseca entre Educação Popular e Economia Solidária, como afirma Nascimento, a educação

> "... não é um elemento agregado - de fora - nem é um elemento que pode ser descartado, em algum momento. É uma dimensão componente da Economia Solidária. Com metodologias adequadas, a educação acompanha os desafios das experiências de trabalho associado ou auto-gestionário." (NASCIMENTO, 2005, p. 58)

Nestas ações educativas percebemos o que a nossa gente tem de forte em sua persistência, vontade, simplicidade. Que *rema contra a maré*, como se diz popularmente, que acredita que "aprendendo" garante o seu lugar ao sol, que acredita na educação e no trabalho como fundamentais para o seu crescimento. Assim afirma Schwartz[10] "...toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos: toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros."

## EDUCAÇÃO NO E PARA O TRABALHO

O trabalho com os catadores na Barra do Ribeiro nos diz muito sobre o desejo de classe de povo, isto é, de tornar-se uma classe para si e não em si, parafraseando Lucaks (1974). Todo processo que culminou no galpão de reciclagem, foi resultado da luta e da organização possível deles.

Em diferentes contextos históricos talvez coubesse a estes trabalhadores a exclusão definitiva, sem acesso a uma profissão digna, a um reconhecimento, a encontrar outros trabalhadores na mesma frente de luta. A luta por se qualificar profissionalmente, ter acesso à educação formal, conseguir a vaga em creches para seus filhos, à saúde pública de qualidade, fazem parte de uma trajetória de afirmação dos direitos da cidadania.

A experiência[11] vivida por estes trabalhadores, pais e mães, que lutam incessantemente para garantir a sobrevivência, mostra todo processo educativo embutido nas ações de trabalho e nas relações que elas garantem.

Aprendizados diários são percebidos, desde o modo de comunicação entre o grupo, no cumprimento das tarefas, na participação em reuniões com a Prefeitura, empresas, apoiadores, assessores, cada qual com interesses específicos.

Na consciência dos que vivem do seu trabalho, a vinculação entre trabalho e educação se dá naturalmente, pela sua própria condição de ser humano trabalhador.

A educação popular, neste sentido, cumpre um importante papel considerando que um de seus objetivos principais é a constituição de uma pedagogia da ação coletiva que questiona a atual lógica excludente do mercado e, ao mesmo tempo cria alternativas para ela.

Em nossa experiência como IPPOA, estamos tentando dialogar, garantindo um processo horizontalizado e transparente, valorizando as opiniões, visões e ações desses trabalhadores/as que buscam saídas para sua sobrevivência e de seus familiares. E podemos dizer com convicção que também temos aprendido muito nesta relação.

A proposta de trabalho da Associação faz parte da política pública da Economia Solidária. Política esta que possui alguns pressupostos: Democracia, transparência, participação, auto-gestão. Pressupõe, portanto, uma prática que contribua para mudança cultural destes trabalhadores, pois sabemos que no sistema capitalista somos educados para sermos individualistas, autoritários, machistas, obedecer a um chefe, cumprir regras e normas.

Do ponto de vista da experiência com os catadores, podemos afirmar que vários passos já foram dados no sentido de pensar a superação destes limites. Era comum no início dos nossos trabalhos com eles, os mesmos esperarem que o presidente se pronunciasse para só então falar. A maioria fazia pouco uso da palavra. Lembramos a expressão *"vamos esperar o que o presidente vai fazer"*, repetida várias vezes. A própria eleição para as funções na associação obedeceram a esta lógica. Entre tantas mulheres elegeram um homem como presidente, por exemplo.

Podemos afirmar que, devido à experiência vivida desde então, a realidade hoje é bastante diferente. Praticamente todos falam. O presidente não é o senhor todo absoluto. As decisões são tomadas, em sua maioria, coletivamente.

Sobre isto Freire é feliz ao afirmar:

> "Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem mudança." (FREIRE, 1992, p. 91).

Hoje em nossa prática de assessoramento, temos convicção de que a economia solidária[12] e a educação popular cumprem um papel fundamental na construção de um novo mundo e de uma nova economia, em que a exclusão não seja um pressuposto.

## QUESTÕES QUE REFLETEM A PRÁTICA, DELA PARTINDO

Como criar condições para que a atuação da Associação seja de fato horizontal, em que o exercício de falar, escutar, duvidar, criticar, sugerir e decidir sejam garantidos? Como a participação pode ser diferente do estilo de participação capitalista? Quais são os conteúdos técnicos e políticos de uma educação permanente e socialmente produtiva? Como as relações entre homens e mulheres podem ser de fato democráticas e respeitosas? Como romper com o hábito cultural presidencialista em uma proposta amparada nos princípios da economia solidária e da educação popular?

Nossa trajetória enquanto Instituto junto aos catadores, parte do respeito à experiência vivida por eles, bem como se ampara no pressuposto do diálogo permanente e de uma prática teórica que possa atender as reais necessidades destes trabalhadores.

Como afirma Freire[13], "...contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvio idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização..."

Para além da discussão: educação para o trabalho ou educação no trabalho, o desafio está em buscar a unidade entre práxis produtiva, fundada no processo dialético AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO e a legitimação de saberes subjacentes a estas práticas, visto que "a luta de classes, não é o motor da história, mas certamente é um deles"[14]

*"Que para todos haja pão para*
*Iluminar a mesa;*

*Educação para aliviar a ignorância;*
*Saúde para espantar a morte;*
*Terra para colher o futuro;*
*Teto para abrigar a esperança*
*E trabalho para fazer dignas as mãos".*
**(EZLN, 1996)**

## BIBLIOGRAFIA


DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997, p. 43-52.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido – notas Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

LUKACS, Georges. *História e Consciência de Classe*. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

NASCIMENTO, Cláudio. Educação como elemento estruturante da economia solidária. In: KRUPA, Sônia (org.) *Economia Solidária e educação de jovens e adultos*. Brasília, INEP, 2005. pp. 57-64.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. *Trabalho & Educação*. Vol. 12. n 1. – jan/jun, 2003.

SINGER, Paul. A Economia Solidária como ato pedagógico. In: KRUPA, Sônia (org.) *Economia Solidária e educação de jovens e adultos.* Brasília, INEP, 2005.

TIRIBA, Lia. *Economia Popular e cultura do trabalho: pedagogia(s) da produção associada*. Ijui: Ed. UNIJUI, 2001. (Coleção fronteira da educação).

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.


---


[1]Professora da Rede Estadual de Ensino, educadora do Instituto Popular Porto Alegre (institutopopularportoalegre@gmail.com; Blog: http://institutopopularportoalegre.blog.terra.com.br) e especialista em Educação, Trabalho e Gênero/UFPEL. Endereço eletrônico: analiamartins@terra.com.br.

[2] Acadêmico de Biologia, funcionário público e membro do Instituto Popular Porto Alegre. Endereço eletrônico:johnwurdig@yahoo.com.br


[3] Aproximadamente 3.787 pessoas não possuem renda, além de 1.749 pessoas percebem entre 1 e 2 salários mínimos e mais 778 pessoas que recebem entre 2 e 3 salários mínimos. Censo IBGE, 2000.

4 Além de nossa presença, o IPPOA conta com outros assessores acompanhando o projeto

em Barra do Ribeiro. São eles Augusto Farofa da Silva e Luciana Conceição.

5 TIRIBA, Lia. Economia Popular e cultura do trabalho: pedagogia(s) da produção associada. Ijui: Ed. UNIJUI, 2001 – 400 p. (Coleção fronteira da educação). p. 17.

6 "Quais os pontos comuns entre os antigos trabalhadores transformados em profissionais capazes de negociar a sua participação e a sua qualificação e os novos trabalhadores desqualificados, para quem o trabalho é puramente "instrumental" e que adotam atitudes de submissão?" DUBAR, 1997 p. 41

7 DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997, p. 46.

8 TIRIBA, Lia. Economia Popular e cultura do trabalho: pedagogia(s) da produção associada. Ijui: Ed. UNIJUI, 2001. p. 221.

9 "A economia solidária vista como um conjunto de atividades econômicas (produção, distribuição, consumo, crédito, etc...) *organizada sob a forma de auto-gestão,* é parte de um processo de desenvolvimento emancipatório, que pode ser entendido como uma transformação radical e não apenas econômica, mas política, no sentido que ela supera a noção comum de política )como gestão reservada a uma casta de políticos) para criar um outro sentido da palavra política: isto e´, a gestão sem intermediários e em todos os níveis, de toda sociedade por todos os homens (Boudert, 1970). Citado por NASCIMENTO, Cláudio. Educação como elemento estruturante da economia solidária. In: KRUPA, Sônia (org.) *Economia Solidária e educação de jovens e adultos*. Brasília, INEP, 2005 p. 58.

10 SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. *Trabalho & Educação*. Vol. 12. n 1. – jan/jun, 2003. p 23.

11 Aqui o conceito de experiência é entendido na perspectiva que afirma THOMPSON "Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro destes termos - não como sujeitos autônomos, 'indivíduos livres', mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas, determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura...." THOMPSON, E. P. A Miséria da Teoria. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1981.

12 De acordo com Singer, "Economia Solidária foi concebida como um modo de produção que tornasse impossível a divisão da sociedade em uma classe proprietária dominante e uma classe sem propriedade subalterna. Sua pedra de toque é a propriedade coletiva dos meios sociais de produção (além da união em associações ou cooperativas dos pequenos produtores). Na empresa solidária, todos os que nela trabalham são seus donos por igual, ou seja, têm os mesmos direitos de decisão sobre o seu destino. E todos os que detêm a propriedade da empresa, necessariamente trabalham nela." SINGER, Paul. A Economia Solidária como ato pedagógico. In: KRUPA, Sônia (org.) Economia Solidária e educação de jovens e adultos. Brasília, INEP, 2005. p. 14.

13 FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 60

14 Idem p 90.

# AS MULHERES NEGRAS E SUAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS: UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO ÉTNICA E FEMINISTA COM TRABALHADORAS NA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL

**Aline Lemos da Cunha**[1]

## AS HISTÓRIAS, O CONTEXTO E AS IDÉIAS...

Como descreveu Toquinho[2], o caderno pode ser um "confidente fiel". Nas minhas andanças de pesquisa em Educação, recorri a pequenos cadernos onde registrei algumas idéias que não ouso dizer que foram grandes. Foram as possíveis naquele momento e carregam sua boniteza. Recorrer ao caderno ou à tela do computador, na tecedura dos pensamentos que nos cercam enquanto pesquisadoras, é um momento interessante de reflexão e produção de saberes. Então, neste momento, recorro aos meus apontamentos para descrever como está ocorrendo a escrita do meu projeto de tese em Educação, no qual estarei dialogando com mulheres negras que atuam em profissões femininamente constituídas e, em especial, neste grupo étnico.

No curso de Mestrado, minha pesquisa empírica foi com mulheres negras que trabalhavam e/ou freqüentavam (e ainda trabalham e freqüentam) um salão de beleza de cultura afro na cidade de Rio Grande, região sul do Rio Grande do Sul. Identifiquei o salão de beleza como sendo "de cultura afro", porque nele estavam mulheres, em sua grande maioria, que se reconheciam como negras ou pardas, as quais freqüentavam-no a fim de "domar"[3] os seus cabelos crespos através de alisamento (com químicas ou chapinha baiana) e, também, algumas delas com tranças e apliques.[4] As trabalhadoras neste espaço - cabeleireira, auxiliar, recepcionista e manicure - também eram mulheres negras.[5] No momento da pesquisa, conversamos sobre diversos temas, com enfoque especial nas percepções sobre seu processo de escolarização e sua prática profissional, sintetizando esta problemática na seguinte pergunta: "quais as leituras e lembranças de escola presentes nas narrativas

de mulheres afro-brasileiras que constroem saberes pela via não-formal e, assim sendo, perceber que lugar, na produção de conhecimentos, tem sido ocupado pelo salão de beleza de Cultura Afro que freqüentam?"[6]

Convivendo no salão de beleza de cultura afro, mesmo que não fosse o foco da pesquisa no momento, percebi que as mulheres partilhavam saberes naquele lugar, ensinavam e aprendiam. Uma simples constatação que corroborava minhas crenças consolidadas, a partir da obra de Freire[7], quando destaca que o que nos distingue enquanto seres humanos é esta capacidade de ensinar e aprender que temos e isso só é possível a partir da consciência do inacabamento.

Uma das inspirações, para a pesquisa que hoje desenvolvo no Doutorado, foi a profissão de cabeleireira que, na atualidade, bem mais plural étnica e sexualmente, num determinado contexto histórico (o do período escravagista) era uma prática realizada por mulheres negras, trabalhadoras em regime de escravidão, que atuavam como mucamas.

Hoje o meu olhar, para além da profissão de cabeleireira, também está direcionado às outras profissões que historicamente foram dedicadas às mulheres negras: empregadas domésticas, lavadeiras/passadeiras e babás. Desde os primeiros ensaios, esta escolha não se deu aleatoriamente. Num primeiro momento, surgiu da minha percepção de que estas práticas profissionais correspondem aos seguintes critérios: foram e são exercidas, na atualidade, por uma maioria de mulheres negras; algumas das mulheres que exerciam estas profissões recebiam "ganho" mesmo no período escravagista; os relatos sobre estas profissões apontam para pedagogias em espaços não-formais; nos lugares onde trabalhavam, através do convívio entre mulheres, era possível perceber ações na busca por emancipação; continuam sendo profissões desvalorizadas e carregadas de preconceitos; dizem respeito às práticas do cotidiano doméstico de mulheres de diferentes grupos étnicos de forma não-remunerada; são tidas como "coisa de mulher" e, por fim, sem que isto se esgote, apontam para uma proximidade entre o cotidiano de mulheres negras na atualidade e no período escravagista. Poderia ainda dizer que estas profissões, a mim me parecem interessantes para a análise que proponho, pois são as mais referidas nos jornais do século XIX e, meu gosto pessoal por jornais antigos e a noção de sua relevância histórica, também me provoca a escolhê-las.

> Sobre tais profissões, Maria Aparecida Bento salienta que o lugar da mulher negra no trabalho está demarcado no imaginário de chefias e profissionais de recursos humanos. É o gueto da subalternização e da realização de atividades manuais. Nos serviços domésticos, por exemplo, as negras estão representadas quase três vezes mais do que as brancas (32,5% contra 12,7%) e em atividades tais como serventes, cozinheiras e lavadeiras/passadeiras, o percentual para negras é o dobro do das brancas (16% contra 7,6%). (BENTO: 1995, p. 482)

Segundo dados do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres[8], as mulheres representam no Brasil 42% da mão-de-obra no trabalho formal e 57% no trabalho informal, sem considerar o trabalho doméstico não remunerado. Está indicado que 93,5% dos trabalhadores domésticos são mulheres (e aqui podemos imaginar uma grande maioria de trabalhadoras domésticas negras) e sobre esta profissão, estão descritas as práticas de assédio sexual, algo que também pode ser percebido historicamente. Aponta ainda que, mesmo com escolaridade superior a dos homens, ainda permanecem as diferenças salariais entre os sexos e discriminação no que diz respeito às funções exercidas por mulheres.

Ao serem apontados no Plano outros "marcadores sociais" (classe social, pertencimento étnico, nível de escolaridade) percebemos que "os dados disponíveis sobre o mercado de trabalho indicam as dificuldades que um contingente importante de mulheres, especialmente as mais pobres e com menor escolaridade, ainda enfrentam para poder entrar no mercado de trabalho"[9]. Incluídas, neste grupo, estão as mulheres negras brasileiras que, historicamente, foram cerceadas do direito à escolarização. A partir da categoria "raça", aliada a de gênero, encontramos a seguinte diferença: a taxa de desemprego de mulheres negras é 20% maior do que de mulheres brancas.

Notoriamente, no Brasil, entre as formas mais freqüentes de discriminação da mulher no mundo do trabalho está o pertencimento étnico. Segundo o PNPM "a discriminação contra as mulheres e o preconceito racial, aliados às dificuldades de acesso à educação, reservam às mulheres negras as menores remunerações e as funções de mais baixa qualificação" (p. 39) o que elucida, por todos estes motivos, a relevância do tema aqui proposto. Apenas

destaco o seguinte: não diria que estão em funções de "baixa qualificação", pois o trabalho que realizam é extremamente minucioso, demorado e exige conhecimentos aprimorados por parte das mulheres. Concordo sim que são profissões que exigem menores níveis de escolarização, sendo assim, corrobora-se minha tese inicial de que estas mulheres, pela realidade vivida, constroem saberes pelas vias não-formais, mas não deixam de fazê-lo.

## ROSA LUXEMBURGO E PAULO FREIRE PARA ELUCIDAR ALGUMAS QUESTÕES...

Proponho-me, neste momento, a intermediar este encontro: Rosa Luxemburgo e Paulo Freire, para delinear uma possível compreensão das intencionalidades de um diálogo com mulheres negras trabalhadoras. Por isso, selecionei alguns aspectos dos escritos de Rosa e Paulo que me ajudam nesta reflexão.

Primeiramente, disponho-me a problematizar passagens de duas obras, uma de Rosa e outra de Paulo. Da autora destaco *Reforma ou Revolução?* (1999). Dele, farei apontamentos sobre o livro *À sombra desta mangueira* (2006), texto no qual Paulo Freire já passa a utilizar uma linguagem inclusiva[10]. Em ambos, procuro passagens que me auxiliem na compreensão das problemáticas que venho elencando até aqui. Vamos ver no que resultarão estas costuras.

Rosa Luxemburgo, filósofa e militante, marxista, em setembro de 1898 e abril de 1899 escreve dois artigos que dão origem a uma publicação em 1900 chamada "*Reforma e Revolução?*". Estes artigos têm por objetivo contrapor a teorização sobre o capitalismo proposta por Eduardo Bernstein, um socialdemocrata alemão, contemporâneo seu. Neles, Rosa aborda uma questão que pode ser fundamental para a compreensão das situações cotidianas de mulheres negras no Brasil: reformar ou revolucionar?

Eduardo Bernstein, abandonando as teses que fundamentaram a socialdemocracia na Alemanha, faz do meio de luta da classe operária, o fim desejável. Para ele, já não seria conveniente pensar em uma transformação radical da sociedade e sim em reformas sociais. Esta revolucionária destaca que, na teoria de Eduardo Bernstein, a influência dos "meios de adaptação"[11] aparece como forma de amenizar as conseqüências de uma sociedade capitalista sobre a vida das pessoas e de evitar que ele venha a sucumbir. Berstein aponta que a passagem do capitalismo para o socialismo não se dará, como no descrito por Marx, sob a forma de uma catastrófica

crise do mesmo. Para ele são as reformas gradativas que proporcionarão que a mudança aconteça. Como "meios de adaptação", ele aponta os cartéis, o sistema de crédito, os sindicatos, dentre outras instâncias. Rosa é visivelmente contrária a esta idéia de humanização do capitalismo, pois questiona

> como podem eles, ao mesmo tempo ser ´condições e mesmo, em parte, germes´ do socialismo? Manifestamente, só no sentido de exprimirem eles, com maior clareza, o caráter social da produção. Mas, conservando-a em sua forma **capitalista**, tornam supérflua, inversamente, nessa mesma medida, a transformação dessa produção socializada em produção socialista. Eis por que só podem ser germes ou condições do regime socialista no sentido teórico, e não no sentido histórico, isto é, são fenômenos que, nós sabemos em virtude de nossa concepção do socialismo, lhe são afins mas, de fato, não só não conduzem à revolução socialista, como a tornam, ao contrário, supérflua. (LUXEMBURGO, 1999, p. 26)

Freire[12], anos mais tarde, salienta algo semelhante à Rosa, quando diz que é favorável às reformas, mas contrário ao reformismo, pois este consegue evitar transformações mais profundas. Porém, segundo ele, também é uma possibilidade histórica, superar o reformismo. Destaca que daí advém a importância da luta pela ruptura. Segundo Freire[13] "na prática progressista, as reformas possíveis e necessárias são feitas para viabilizar a transformação."

Entendo, por esta via, que muito próximas às idéias de Bernstein e nas críticas de Rosa e Paulo, podem ser compreendidas as vivências de mulheres negras ontem e hoje. Quando optam por transformação, as mulheres têm ganhos significativos. Se permanecerem no âmbito das reformas, tendem a se emaranhar, ainda mais, nas teias que as oprimem. Pretendo desenvolver esse argumento ao longo deste texto, mesmo que brevemente.

Talvez seja possível sintetizar a história das mulheres negras no Brasil em dois grandes momentos, largos e abrangentes demais, mas que, porém, possibilitam uma intrigante percepção. Mulheres negras têm suas histórias marcadas por dois sistemas: o escravagista e o capitalista contemporâneo que se pretende dotado de "liberdade". Sobre o primeiro, tínhamos uma péssima percepção. Às

mulheres intrigava o cativeiro, a necessidade, o risco, o descaso, a crueldade dos senhores etc, por isso, suas ações de resistência ao modelo eram notórias (conduzindo à transformação). Já o outro momento torna-se, ao mesmo tempo, opressor e sedutor. O "senhor" já não tem forma e rosto. Ele se dilui nas relações sociais, se vela e se metamorfoseia (conduzindo às reformas).

Ler Rosa Luxemburgo e Paulo Freire me provocou a problematizar essa questão e pensar na atualidade. O que nos oprime, hoje, como mulheres negras? Quem é este senhor que nos faz perder a dignidade? Que nos coisifica? Será que conseguimos distingui-lo? Talvez não.

Atualmente, como já referi, diluído nas relações sociais, estão vários destes supostos senhores. O regime não é mais escravista, o cativeiro agora é "cativante". Assim como nas prescrições da social-democracia apresentada por Eduardo Bernstein, talvez estejamos mais buscando adaptações do que modificações sistemáticas de nossos atuais cativeiros. Empreendemos resistência, mas somos, em vários momentos, cooptadas, exatamente, pelo que mais nos oprime.

Não somos mais "propriedades" de senhores, mas continuamos a nos coisificar. Segundo Freire, a coisificação é uma das artimanhas capitalistas para nos *desgentificar*. Deixamos, com isso, de perceber nosso lugar no mundo e na história, para viver passivamente nela, como coisas. Coisificando-se, mulheres olham para suas práticas profissionais como tarefas automatizadas. Lavar, passar, cozinhar, arrumar, cortar, cuidar, esperar... nem mesmo o ganho final compensa os dias trabalhados, e tudo se torna sempre tão igual e enfadonho. Além disso, o gênero que, de certa forma, une as mulheres, as afasta por diferenças econômicas entre patroas e empregadas.

De outra forma, em busca do padrão de beleza hegemônico, que lhes é tão distante, acreditam nas promessas dos produtos milagrosos que as transformarão em musas do dia para a noite. A indústria cosmetológica que, há 20 anos era bastante restrita, hoje é farta de cremes alisantes, relaxantes, enfim, produtos que se destinam às mulheres negras. A compreensão deste fenômeno tem várias possibilidades. Por um lado, pensamos: "Nos últimos 10 anos houve uma preocupação da indústria cosmetológica em abarcar, também, este público, prestando-se a facilitar a vida das mulheres negras em seu embelezamento" – Será? Quem consegue acreditar piamente nesta afirmação? Se olharmos na radicalidade, vislumbraremos uma in-

dústria que gera necessidades. Saindo de uma perspectiva mística e ancestral, a maquiagem, o cabelo, o corpo da mulher passaram a ser consumidos e consumir. Há bem mais tempo, mulheres das classes médias, em sua maioria de descendência européia, tinham acesso aos produtos que "facilitavam a vida da mulher". Obviamente, mulheres negras, sem poder aquisitivo, corroborado pelos censos nacionais, não teriam como consumir de pronto tais produtos, por isso, eles não existiam. Uma análise simplista? Não creio que seja. Para nosso embelezamento, principalmente capilar, contávamos com receitas caseiras, pentes quentes e, no máximo, henê. Será coincidência que, a partir da década de 90, foi possível vermos um "boom" de cosméticos destinados às mulheres negras, exatamente no momento em que há um aumento de sua renda?[14] Facilitaram nossa vida... sim! Mas também nos impuseram necessidades. Mesmo que eu concorde com Freire[15] quando diz que não vê motivos para que "militantes progressistas, homens e mulheres, precisem ser descuidados de seu corpo, inimigos da boniteza, como se fosse exclusividade de burguês", a que se pensar na linha tênue que existem entre "sentir-se bem esteticamente" e cumprir cegamente a exigência de um modelo hegemônico inatingível.

## POR QUE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO COM MULHERES NEGRAS TRABALHADORAS?

Tendo em vista estes apontamentos e as realidades possíveis de serem problematizadas, entendo a necessidade de "encontrar" as mulheres, para além de entrevistá-las. Compreendo que, à luz do que propõe Freire, é necessário "estar com", "dialogar" e "problematizar" nossas "situações-limite". Se meu campo de atuação é a Pedagogia, proponho-me a (re)conhecer *"Pedagogias (re)inventadas por mulheres afro-brasileiras através de suas práticas profissionais",* e relacionar a isto as ações por emancipação que desenvolvem coletiva ou individualmente. Para isso, pensei, mais uma vez, em lugares com visibilidade feminina. Porém, entendo que alguns destes lugares, através dos séculos, têm-se constituído como espaços que variam entre a repressão e a expressão. Neste ponto, recorro aos estudos feministas, pois, atentos a esta problemática, trazem à tona, dentre outras questões, aquelas submersas nas malhas do poder e que dizem respeito ao olhar destinado às mulheres ao longo da história, o que me auxilia na compreensão de algumas vivências de mulheres negras em suas práticas profissionais.

A realidade apresentada e o reconhecimento de sua condição não impedem que, desde longa data, mulheres negras venham lutando por seus direitos e por mais justiça social. Desde a militância institucional em coletivos de mulheres negras vinculados a ONGs (Organizações não-governamentais), na pesquisa acadêmica, nas ações em prol de políticas públicas etc. até as práticas cotidianas realizadas por mulheres com pouca visibilidade social, podemos encontrar indícios desta afirmação.

É comum nos relatos sobre mulheres negras, trabalhadoras em regime de escravidão no século XIX, encontrarmos subsídios para compreender a construção de espaços educativos não-formais, onde eram compartilhados saberes, já que, a estas mulheres, não era permitido o acesso a espaços formais de instrução (escolas ou universidades), mesmo após a assinatura da Lei Áurea em 1888. Construiu-se, a partir daí, uma forma de resistência feminina negra, baseada em "miudezas" do cotidiano, o que Ivone Gebara denomina "epistemologia da vida ordinária". Através de breves falas na senzala, durante o momento dos penteados e no aprimoramento das técnicas de embelezamento, na coleta de ervas e feitura de chás, nas rezas e cantos, na lavagem das roupas dos senhores, nas cantigas e histórias contadas pelas amas-de-leite... enfim, em momentos até mesmo inusitados da vida cotidiana, as mulheres construíam saberes.

Como visto, destaco o caso específico das mulheres negras que trabalham em funções mal remuneradas e com pouco reconhecimento na sociedade: aquelas que atuam como trabalhadoras no lar, como lavadeiras, como cuidadoras de crianças (babás) e como trançadeiras. Num primeiro momento, um olhar mais desatento a estas práticas e às mulheres, poderia considerá-las como "as excluídas" da sociedade. Porém, se pensarmos que nossa sociedade capitalista e androcêntrica, reserva lugares sociais a diferentes grupos, podemos considerar que estas mulheres encontram-se incluídas nesta sociedade ocupando este espaço invisível, mal remunerado e desconhecido. Mesmo assim, estas mulheres (re)inventam estes espaços, são capazes de ensinar e aprender, desenvolvem técnicas que facilitam suas tarefas cotidianas, sustentam suas famílias, tornam-se essenciais para o bom andamento das casas onde trabalham, recuperam saberes ancestrais na atualidade (através da religiosidade de matriz africana, das benzeduras, das receitas, das práticas profissionais que atravessam os tempos), vivem, amam, choram, lutam, silenciam, enfim, são mulheres.

As formas de resistência destas mulheres podem ser percebidas há muito tempo e até hoje. As escravas, desprovidas da oportunidade de serem instruídas na leitura e na escrita, eram impedidas de registrarem suas histórias, mas o faziam oralmente. Hoje, freqüentam os cursos noturnos, estão inseridas nos programas de alfabetização, conversam com suas amigas, estão em maioria nas terreiras e igrejas e, mesmo que façam da rotina diária sua vida, não demonstram ser tão passivas quanto poderíamos suspeitar.

Um exemplo disto é o que diz Thomas Ewbank, um viajante americano que esteve no Brasil no século XIX, sobre as conversas entre as mulheres negras que lavavam roupa nas praças do Rio de Janeiro. Diz o viajante que era possível aos policiais conterem os homens que aguardavam na fila para pegar água evitando que um passasse à frente do outro, mas era impossível conter o "vozerio" das mulheres. Esse dado, visto que outros escritos sobre as lavadeiras também mencionavam a presença de policiais próximos a elas, aponta para algo muito interessante: não era possível conter suas conversas. Sendo assim, pode-se inferir que, se planejavam fugas, se compartilhavam saberes e, coletivamente, discutiam o seu cotidiano, não era eficaz a ação de impedi-las. Elas resistiam ao sistema, novamente. Então, se as mulheres "falam demais", podemos concluir que "lutam demais", pois a fala sempre foi sua forma de resistir.

Na atualidade, devido ao fato de o racismo estar tão sutilmente inscrito nas relações sociais, diferente do que era no período escravagista, é difícil distinguir, dá-lhe forma e rosto, apontar onde está e de que forma age da mesma forma que, as imposições sobre as mulheres nem sempre são fáceis de perceber, como já descrevi. Talvez nossas análises, mesmo parecendo tão complexas, estejam longe de realmente apresentar considerações que retratem o que acontece. Realidades mutantes e metamorfoseadas fazem parte da complexidade de nossa existência nos dias atuais. É possível que, para continuar sobrevivendo, as mulheres negras, ao enfrentarem situações de racismo, silenciem, ignorem ou até mesmo nem percebam que estão sendo discriminadas. Todo este universo, perverso e real, pode corroborar a idéia de um Brasil que luta contra as distinções raciais e de gênero, mas que, ao mesmo tempo, ainda guarda resquícios de um processo de escravidão do qual se envergonha, mas, também, paradoxalmente, nutre alguns conceitos sobre a mulher afro-brasileira.

Na sua vivência diária, as mulheres constroem saberes e talvez nem percebam. Porém, em suas práticas profissionais, é possível reconhecer mulheres que superam, diariamente, inúmeros condicionantes sociais através de uma epistemologia cotidiana, onde sua voz não consegue ser escondida. Cabe saber até que ponto suas falas não ficarão perdidas no "vozerio" e desconsideradas pelos poderes hegemônicos e androcêntricos.

Sendo assim, a proposta é, para além de simplesmente "coletar" dados nos encontros com as mulheres, problematizar questões como: profissionalização da mulher negra, historicidade feminina negra, direitos trabalhistas, dentre outros temas que surgirem em nosso diálogo. Fica evidente, portanto, que estamos aqui discutindo a "formação" no sentido Freireano e não a idéia de "treinamento", pois concordo com ele quando diz que "a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional, quanto do sonho e da utopia."[16] . Portanto, se nesses encontros serão partilhados subsídios para que as mulheres possam qualificar o seu trabalho cotidiano, também é propósito provocar alternativas para viver melhor, para humanização. Neste momento, aponto as nuances de uma proposta para conversar com as mulheres.

Creio que é oportuno frisar que aqui foram apresentadas escolhas epistemológicas e metodológicas de um projeto de pesquisa que se propõe popular e feminista. A partir destas duas categorias, saliento minha intenção, pois não há neutralidade nestas práticas, de estabelecer um diálogo com mulheres e elaborar um referencial teórico comprometido com as classes populares, em especial com os grupos de trabalhadoras apontados neste texto. Com esta proposta, retomo duas referências da minha própria vida: minha negritude e minha origem[17], pois "quem pesquisa, se pesquisa".[18]

Se não consegui bem explicitar durante o texto ou se só consegui falar "aligeiradamente", destaco que estarei envolvida com grupos focais de mulheres negras trabalhadoras na/da região Sul do Rio Grande do Sul, mais especificamente das cidades de Rio Grande e Pelotas. Lugares estes, por onde transitavam mulheres negras que, escravizadas, trabalhavam nas casas, nas ruas, nas charqueadas, nos quilombos. Mulheres das quais temos algumas nuances que são fundamentais para a compreensão de nossas vivências, conturbadas por racismo e sexismo, mesmo no século XXI.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:


ANA Josefina Ferrari: FUGA E RESISTÊNCIA: o caso das fugas dos escravos na cidade de Campinas entre 1870 e 1880. Disponível em: http://www.msmidia.com/conexao/01/anaj.pdf. Acesso: 08 jun.2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A mulher negra no mercado de trabalho. Revista de Estudos Feministas [da] UFSC, ano 3, v.2 p. 479-488. 2. semestre, 2005. Disponível em: http://www.portalfeminista.org.br/REF/PDF/v3n2/Bento. Acesso: 09 jun. 2007.

CECÍLIA Moreira Soares: AS GANHADEIRAS: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. Disponível em:<http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n17_p57.pdf>. Acesso: 08 jun. 2007.

CUNHA, Aline Lemos da. *NARRATIVAS ENTRELAÇADAS: conversando sobre leituras e lembranças de escola com mulheres que se "encontram" em um Salão de Beleza de Cultura Afro***.** 2005. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

EGGERT, Edla. *Educação popular e teologia das margens.* São Leopoldo: Sinodal, Série teses e dissertações, v. 21, EST, 2003.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira***.** 8.ed. São Paulo: Olho D'água, 2006.

_____**.** *Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou Revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 1999.

SELMA Pantoja: Negras em Terras de Brancas: As Africanas na Rede da Inquisição. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0249.pdf>. Acesso: 08 jun. 2007.

SERGEI Suarez Dillon Soares: O Perfil da Discriminação no Mercado de Trabalho – Homens Negros, Mulheres Brancas e Mulheres Negras. Brasília, novembro de 2000. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/final/dh/afroatitude/desigualdes_raciais/trabalho.pdf>. Acesso: 09 jun. 2007.

1 Doutoranda em Educação no PPGEDU/UNISINOS. Bolsista do CNPq Brasil. Orientadora: Profª Drª Edla Eggert. PPGERDU/UNISINOS. Endereço eletrônico: alinecunha29@gmail.com

2 Refiro-me aqui ao compositor brasileiro, com expressividade na MPB, que escreveu a música "O caderno". TOQUINHO. Casa de Brinquedos, Polygram, 1983.

3 Termo comum no cotidiano do salão de beleza.

4 É importante dizer que não só estas práticas eram realizadas neste salão de beleza, porém, estas eram as mais recorrentes. Sem dúvida era um salão freqüentado, eminentemente, por mulheres negras ou pardas e a especialidade da cabeleireira era a "chapinha baiana", artefato que acompanha a história das mulheres negras que desejam alisar seus cabelos. Faço referência a isto, pois colegas minhas que visitaram o espaço, mesmo vendo, em sua maioria mulheres negras no salão e a presença de instrumentos para alisamento próprios para o cabelo crespo deste grupo étnico, por haver uma senhora não-negra cortando seus cabelos naquele dia, concluíram que o salão de beleza era "como todos os outros", sem esta especificidade. Quando conversava com as mulheres no salão durante a pesquisa, percebi que elas não tinham problemas quanto ao ser percebidas como cabeleireiras étnicas, embora, sentissem a necessidade de que o salão fosse aberto a todas as mulheres, sem distinção. No cartão de visitas da cabeleira, depois do seu nome, havia o slogan: "Especialista em cabelos étnicos". Inclusive hoje, o que não tinha como elemento no momento da pesquisa, há um toldo à frente do salão onde está escrito: "Salão Arte e Raças" o que, de certa forma, remete a esta pluralidade sem deixar de destacar o uso de um termo muito caro @s negr@s brasileiros que é: raça.

5 Por gosto pessoal e para a pesquisa, freqüentei o salão durante mais ou menos 5 anos, e neste período, raras foram as vezes que alguma das trabalhadoras não era negra ou parda. Ressalto que aqui, a mudança de cargos acontecia, apenas, nas funções que não designavam o "carro chefe" do salão de beleza (o alisamento).

6 CUNHA, Aline Lemos da. NARRATIVAS ENTRELAÇADAS: conversando sobre leituras e lembranças de escola com mulheres que se "encontram" em um Salão de Beleza de Cultura Afro. 2005. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. p. 28.

7 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987***; À sombra desta mangueira.*** 8.ed. São Paulo: Olho D'água, 2006; *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002; *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

8 Plano Nacional de Política para as Mulheres (PNPM): Faz parte de um compromisso assumido pelo Governo Federal brasileiro, quando de sua eleição em 2002: "enfrentar as desigualdades de gênero e raça no País" (PNPM, p.11) e já neste momento é possível perceber que estas duas temáticas encontram-se articuladas. O PNPM é uma das ações da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres em conjunto com a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. Tal plano foi elaborado a partir da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres. Site: http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/

9 PNPM, p. 37.

10 Neste livro, Freire já fala sobre "os homens e as mulheres", diferente de Pedagogia do Oprimido onde a referência é toda masculina.

11 LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou Revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 1999. p. 25.

12 FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira.* 8.ed. São Paulo: Olho D'água, 2006.

13 |Idem p.58.

14 Sergei Soares (2000) do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) destaca que em 1987, a renda de mulheres negras equivaleria a pouco mais de 30% da renda de homens brancos. Em 1999 esse índice chegou a 40%.

15 FREIRE, Paulo. *Á sombra desta mangueira.* 8.ed. São Paulo: Olho D'água, 2006.

16 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p.29.

17 Minha primeira atuação profissional foi como auxiliar de maternal e babá na cidade do Rio Grande.

18 EGGERT, Edla. *Educação popular e teologia das margens.* São Leopoldo: Sinodal, Série teses e dissertações, v. 21, EST, 2003. p.9.

# RÁDIO DJtalD+[1]
# A MÍDIA NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

**Jesualdo Freitas de Freitas**[2]

## INTRODUÇÃO

Uma rádio Poste que atua no recreio e em outros momentos do cotidiano escolar desde 2004, estudantes envolvidos na produção, divulgação, organização técnica e na locução. Escola de Periferia. Porto Alegre. Em 2006 passaram a constituir a rádio mais duas escolas... Em 2007 o trabalho se amplia na criação de uma Cooperativa de Comunicação Comunitária em outra escola municipal, a EMEF Nossa Senhora de Fátima.

Esta é uma história que envolve três escolas da RME de Porto Alegre: EMEF Chico Mendes, EMEF Ana Íris do Amaral e EMEF Victor Issler, com uma rádio integrando-as.

A Rádio DJ+tal nasceu com objetivo de potencializar aos alunos de periferia a pesquisa, a capacidade de comunicação através do exercício contínuo da escrita, da síntese (linguagem do rádio), da oralidade (fala, leitura e locução indo sempre pelo desprendimento e criatividade). Os alunos também manipulam programa digital de edição de áudio.

Atuando com alunos de diferentes escolas e faixas etárias, na intenção de que se percebam integrantes da mesma comunidade em que vivem, busca desenvolver a capacidade de solidariedade.

Na rádio são rodadas músicas e locução (vinhetas, notícias, etc.) ao vivo ou gravadas em cd, e que animam os sábados letivos e as promoções das associações no Parque Chico Mendes[3]. Neste item

Fotografia Jesualdo Freitas

***Rodrigo Pereira e Jocelaine do Prado Maia no recreio da Escola Victor Issler***

ressalta-se um aluno, com deficiência visual, que, por sua maturidade, tem realizado um trabalho maravilhoso na locução e tem sido exemplo para os demais da rádio. Dedicado e perspicaz merece um investimento ampliado... No caso converte-se a limitação em possibilidades: o menino é o expoente na locução da rádio. E isto tem sido impactante aos colegas, professores e na comunidade.

***Jocelaine e David Soares Lopes. Aniversário da Escola Chico Mendes***

Num contexto de periferia, a programação valoriza o local e permite executar-se o binômio educação/expressão.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

As escolas mencionadas localizam-se no Bairro Mário Quintana e Morro Santana, na região nordeste da cidade. O Bairro Má-

rio Quintana, no qual situam-se as escolas *Chico Mendes e Victor Issler.* Originou-se do assentamento de famílias originárias de vários lugares da cidade, favorecendo conflitos nos primeiros anos. Tem 28.518 habitantes. Com área de 6,78 km², densidade demográfica de 4.206,19 h/km². A taxa de analfabetismo é de 7,6 % (há taxas bem menores em Porto Alegre como o Bairro Moinhos de Vento 0,9%) e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,6 salários mínimos. (Fonte: http:// www.observapoa. palegre.com.br). Com alto grau de economia informal e alta taxa de desemprego, o bairro abriga poucos espaços culturais, sendo que o Parque Chico Mendes, situado nas proximidades das escolas, constitui-se em espaço privilegiado para manifestações culturais, muito aproveitado para esse fim pelas associações comunitárias do bairro.

O Bairro Morro Santana, onde se situa a Escola Ana Íris do Amaral, faz divisa com o bairro Mário Quintana e tem 19.236 habitantes. Com área de 2,49 km², sendo sua densidade demográfica de 7.725,30 h/km². A taxa de analfabetismo é de 3,8% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 6,6 salários mínimos. É um bairro de ocupação mais antiga, com taxa de emprego um pouco mais elevada. Seus espaços culturais situam-se nas dependências das Associações.

## COMO SURGIU O PROJETO

A motivação para a organização do Projeto, em 2004, ocorreu pela intenção de utilizar os recursos midiáticos da escola de uma forma diferente das experimentadas anteriormente, com as turmas em que leciono, e, também, para animar o recreio que fora ampliado para 30 minutos na nova organização pedagógica da escola.

Com o apoio da direção da escola, através de proposta de trabalho ao Setor Pedagógico, para efetivação no Ambiente Informatizado, dentro das atividades do *Projeto Escola, Conectividade, Sociedade da Informação e do Conhecimento (ECSIC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS*) - então em convênio com a Rede de Ensino Municipal – organizou-se um trabalho de sala de aula proposto aos alunos de segundo ano do terceiro ciclo.

Para atender esta demanda, os alunos pesquisaram no ambiente informatizado, gravaram programas que rodaram nos recreios.

Fotografia Jesualdo F. Freitas

***Diogo Dias, David e Rodrigo. Festa Junina 2007 na Escola Ana Íris do Amaral.***

Também pensando em utilizar os recursos disponíveis da escola (equipamento antigo, alguns ainda hoje em uso, como amplificador, aparelho de CD, caixas de som), buscamos integrá-los, conectando-os ao microcomputador. Na seqüência do trabalho, logo surgiu a possibilidade de gravar a programação em Cd. Com isso o uso destas mídias tornou-se uma prática corrente.

## OBJETIVOS

O projeto executa o binômio educação/expressão com alunos de diferentes escolas, mas situadas na mesma macro-região, valorizando-os e a escola, através de iniciativas de vivência da cidadania, propostas pelas escolas e pelas associações comunitárias no Parque Chico Mendes.

Sempre com a idéia de rede e de diversidade, a Rádio DJ+Tal promove em especial a cultura musical, oportunizando aos alunos conviverem com colegas de outras escolas da comunidade e ainda de uma região distante, como a Zona sul, com a qual articularmos uma parceria, envolvendo quatro escolas públicas, através de formações em encontros presenciais e de interação das produções via web, com intenção de ratificar a idéia de REDE.

Em nosso trabalho dirigimos o esforço para que o aluno conheça a linguagem do rádio, amplie sua percepção cultural, exercite produções, edições - com vistas a uma via econômica - busque notícias no posto de saúde e nas associações comunitárias.Ou seja, que se torne protagonista de todo o processo que envolve o veículo rádio.

## COMO SÃO DESENVOLVIDAS AS ATIVIDADES

A Rádio veicula sua programação durante os recreios. Os alunos falam do "estúdio", dentro da Biblioteca e ouve-se nas caixas de som do pátio – formato técnico da Rádio Poste. Nos sábados

letivos, cumprindo o Calendário Cultural da escola, o "estúdio-móvel" - carrinho com o equipamento - é deslocado para o pátio onde os alunos fazem uma edição da rádio para cada evento. Nestes momentos os alunos estão enfrentando o público ao vivo. Da mesma forma esse procedimento ocorre nos eventos do Parque Chico Mendes.

Fotografia Gerson Almeida

***Primeiro plano Jesualdo e David no Parque Chico Mendes: Show da Paz e Primeiro Aniversário do Projeto Escola Aberta, primeiro semestre 2006.***

A comunidade escolar pode participar das oficinas e ouvir a programação nos recreios e nos sábados letivos. A comunidade fora da escola está ampliando sua integração pela participação "em cadeia" da rádio poste *A VOZ DO PARQUE*, nas oficinas e na audiência no parque. Por onde pretendemos incentivar a busca de uma *comunicação dialógica* (FREIRE).

## RESULTADOS JÁ ALCANÇADOS

Podemos alinhar um conjunto de resultados positivos que colhemos ao longo da existência da Rádio.

- O primeiro deles é a cessação total da violência no recreio da escola Chico Mendes, que era conhecida na cidade, através de brigas constantes dos alunos.

- A sonorização segura e eficiente nos eventos permanentes da escola - era voz corrente nas avaliações: "O som não funcionou, prejudicando muito".

- Alunos interagindo na programação da rádio e com os demais colegas, e aproximando-se de equipamentos dos quais estão distantes por sua carência sócio-econômica.

- Os professores começam a perceber, na prática, o potencial da mídia na educação. Este ano se iniciou trabalho com uma turma com desafios enfrentados na alfabetização - faixa etária de 7 a 9 anos, da Professora Lisane Pivatto.

- Os alunos já se educaram um pouco mais, abrindo-se para a diversidade musical existente. E conhecendo-a, iniciam um processo de aceitação.

## ESTRATÉGIAS PARA CONTINUIDADE

Estamos em contato com o comércio da comunidade local para apoio cultural – "patrocínio". Articulamos parceria com o Canal Futura para aprimoramento de linguagem e veiculação. Buscamos também parceria com a empresa SA Produções de Áudio (http://www.saprodutora.com.br) para aprimoramento na qualificação de alunos, sem custo para o projeto.

Na mesma direção formalizamos parceria com o Fórum Educacional da Restinga - FERES para assegurar formação e interação via WEB com quatro escolas da Restinga e Zona Sul - ações em rede para fortalecimento do projeto.

Começamos também o trabalho em outra escola da rede municipal, a EMEF Nossa Senhora de Fátima na região leste, dentro do Projeto Cidade-Escola da SMED, no qual está sendo gestada uma uma Cooperativa de Comunicação Comunitária, envolvendo adolescentes de 14 a 21 anos, trabalhando com a educomunicação no aprendizado das linguagens que a informática possibilidta, a rádio, o jornal e o vídeo.

## LADO A E LADO B

A iniciativa da rádio vem estimulando a inclusão de temas ligados à história de vida das pessoas e de sua comunidade, nas práticas culturais e educativas, bem como a inclusão de temas ligados à cultura local, práticas culturais e artísticas, características da comunidade. Com o registro e a documentação de práticas culturais tradicionais e artísticas da comunidade, sua sistematização e divulgação cumpre um importante papel da definição positiva de uma identidade local.

Ao oferecermos acesso aos meios de comunicação (Internet, rádio, tevê, CD-ROM, DVD) e oportunidades de criar produtos em diferentes mídias (Internet, rádio), estamos capacitando usuários para o uso de mídias (Internet, rádio, tevê, vídeo, CD-ROM, DVD, mídia impressa, entre outros) de forma consciente e cidadã.

Percebemos que o grande fator é a valorização da auto-estima nos alunos. Também nos chama a atenção o aprendizado que ocorre, na prática, quando as crianças passam a utilizar o microfone e descobrem o seu poder e a importância do respeito pelo outro, numa comunidade marcada por muitos conflitos internos. O uso da mídia se revela como forte potencial para expressão na educação. Talvez a situação mais emblemática que comprove esse potencial, seja o nosso aluno com deficiência visual, que passou da condição de expectador passivo a centro ativo e permanente dos eventos que envolvem a rádio.

## BIBLIOGRAFIA


DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. www.anped.org.br/rbe24/anped-n24-art03.pdf, Set /Out /Nov /Dez 2003 N o 24

_____. A escola como espaço sócio-cultural. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n;97, p. 47-63, maio 1996.

SOARES, Isbar de Oliveira; SILVA, M. A. A Comunicação a Serviço da Cidadania. Possível - Cultura, Projetos Sociais e Atitude Positiva, São Paulo, p. 26 - 27, 01 jan. 2004.

SOARES, I. O. . Comunicação e Criatividade na Escola. São Paulo: Paulinas, 1990.

SOARES, I. O. . Educomunicação, uma revolução em sala de aula. Folha Dirigida. Caderno de Educação, São Paulo, p. 4 - 4, 12 dez. 2005.

SOARES, I. O. (Org.). O Jovem e a Comunicação. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

www.observapoa.palegre.com.br. Acesso em julho de 2007.


---

[1] Lê-se DIJITAL DEMAIS

[2] Prof. de História da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre – RS. Endereço eletr|ônico: jesucuca@yahoo.com.br

[3] Outra parceria tratada ao final de 2006 permite-nos, hoje, rodar programação no Parque Chico Mendes, "em cadeia" com a *Rádio Poste A VOZ DO PARQUE*, organizada pelo poeta sr. Jair da Silva Rodrigues, morador da comunidade. O Parque tem extensão de 24 ha e é bem freqüentado, em especial nos finais de semana.

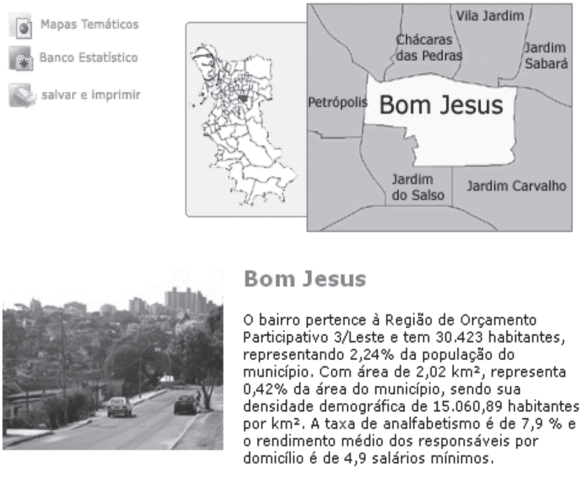
# EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA NO COTIDIANO ESCOLAR DESDE OS SABERES DE EXPERIÊNCIA FEITOS[1]

**Marco Mello**[2]

*pra entender o erê*
*tem que tá moleque*
*tem que conquistar alguém*
*e a consciência leve*
**Cidade Negra**

Cena 1 – O sol já estava alto quando chegaram *os homens*. Jornal sobre o rosto, moscas rodeiam o corpo. Um pé de botina jaz no meio da passagem do beco. Cinco balas na noite. A maioria atingiu o rosto. Alguém conhece? viu alguma coisa?. Não *doutor*, a gente só ouviu o estampido, eram umas 3 da madrugada. É o *Cebolinha.* Família complicada, 17 anos, ex-aluno da escola. Envolveu-se em um *rolo* e acabou *comendo formiga*. Mais um. Qual é a cor para colocar no prontuário? Na dúvida, ponha aí: *pardo*.

Cena 2 – Sala de aula: módulo de história. Turma C10. Tarde quente. Apenas um ventilador no teto, maior debate sobre a sistematização das falas significativas realizadas na investigação com os alunos. A grande maioria rejeita a fala "*Os próprios negros se discriminam",* trazida da observação. Menina falante no fundo dá o tom do debate: "*Sôr, aqui na vila não tem tanto racis-*



*mo, porque todo mundo é moreno ou convive com pessoas de pele morena*". Pronto, estava armada a polêmica. 18h, final do módulo, pensei: bem... *esse angu tem caroço*...

As cenas descritas não são meras construções narrativas. Ambas foram extraídas de vivências na comunidade da Vila Nossa Senhora de Fátima, em Porto Alegre-RS, onde está situada a escola onde trabalho. Este relato de experiência deriva da sistematização de algumas das práticas pedagógicas que muito têm a ver com as *vinhetas* narrativas apresentadas. Está, como se verá, circunscrito na proposta de trabalho na esfera mais ampla, a da escola, e orienta-se pelos princípios norteadores de construção da Escola Cidadã e da aplicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira.* Trata-se de uma experiência de educação antidiscriminatória no cotidiano escolar, orientada por uma abordagem temática, voltada para a valorização da história, identidade e cultura da população afrodescendente.

## ROTEIRO

Apresento de forma contextualizada a realidade na qual a escola está inserida, para, a partir disso, expor o planejamento através da metodologia do Complexo Temático[3], instituído pela escola, e fazer uma reflexão acerca dessa orientação teórico-metodológica, bem como do estatuto epistemológico da disciplina. Destaco a programação construída na disciplina de história, junto às turmas do primeiro ano do terceiro ciclo (C10´s), como forma de evidenciar a articulação dialógica entre saberes populares e saberes sistematizados em uma perspectiva crítica e emancipatória.

## TEXTO E CONTEXTO

Caracterizada como *uma das regiões com maiores índices de vulnerabilidade social*, O Bairro Bom Jesus, e mais especificamente, a Vila Nossa Senhora de Fátima, freqüenta com regularidade as páginas policiais dos jornais da capital e mais, encabeça vários dos indicadores de exclusão da cidade de Porto Alegre.

A despeito do investimento das políticas públicas, pois a capital gaúcha é considerada a cidade da participação popular, da cidadania e da qualidade de vida, a região, na qual está situada a escola, é reconhecida como uma das mais violentas e empobrecidas, com índices acentuados de *famílias em situação de risco*, marcadas pela

*predominância do subemprego, ocupações irregulares, carência de infra-estrutura e saneamento básico*, como de resto, grande parte das comunidades periféricas da região metropolitana. É preciso que se diga, fruto de décadas de omissão e descaso dos poderes públicos e de um modelo sócio-econômico concentrador de renda e visceralmente excludente.

A comunidade da Vila Fátima originou-se na década de 1950, com a transferência, feita pelo poder público municipal, de algumas famílias para uma área particular situada nos então subúrbios da cidade, a partir do desmembramento do terreno original dos herdeiros de Francisco Ferreira Porto, o Barão de Caí. Embora nas primeiras gerações houvesse a presença do êxodo rural, a maioria esmagadora dos habitantes é hoje composta por gerações nascidas e crescidas no meio urbano, com vínculos e identidades próprias desta condição.

O território caracteriza-se pela presença de *muitas vilas que ocuparam áreas verdes, vias projetadas, encostas de morro e margens de arroios.* Destaca-se, de outro lado, a *ausência de Praças e Parques, tendo a maior densidade demográfica de crianças e adolescentes da cidade e a mais baixa renda no Município.*

Os dados demográficos desta população (Censo 2000) sugerem *riscos para maior morbidade e mortalidade por todas as causas, em todas as idades, quando comparados com outras populações*. Dos cerca de mil domicílios, 98% são considerados subnormais e abrigam 4,5 pessoas; 67% das famílias têm renda menor do que dois salários mínimos e 45% dos chefes de família têm menos de 4 anos de estudo. A coleta de lixo é realizada indiretamente na maioria das residências; o saneamento é deficiente, predominando a presença de fossas rudimentares ou valas de esgoto (Campus PUC-RS)

*Sua população é extremamente jovem*, 42% têm no máximo 19 anos, e com até 4 anos de idade são 3.363 crianças, tendo a maior densidade de crianças por km² com relação a outros bairros. 35,2% das crianças em situação de rua em Porto Alegre tem origem neste bairro, e 24,24% das crianças da região leste estão em situação de rua (dados da FASC); a predominância de mulheres começa a partir do grupo etário de 15 a 19 anos, tendo como motivo provável a violência entre os homens.

Há temas, não nominados explicitamente, que perpassam todas as relações de poder que são a *presença do tráfico de drogas e violência (doméstica, sexual, crimes, brigas de gangs, etc) Muitas crianças*

*diariamente são encontradas catando lixo para venda, junto com adultos ou mesmo submetidas à exploração sexual infantil* nas proximidades da CEEE e na Intercap.

Além disso, a observação empírica constata o que as estatísticas mais recentemente vêm apontando: o recorte étnico-racial como sendo um componente central da comunidade. *A região leste da cidade compreende o segundo maior percentual de população negra da capital,* 12,4%, só perdendo para o Partenon, com 13,2%. Esse índice, por si só, evidencia a guetização a que foi historicamente submetida a população afrodescendente, cada vez mais longe do centro financeiro, cultural e econômico, empurrada para as periferias da cidade

A despeito das iniciativas, constata-se uma *falta de ações articuladas e intersetoriais entre órgãos do poder público* municipal e estadual na região, de forma ao enfrentamento das situações vivenciadas. De outro lado, - Em que pese o grau de carência e demanda por políticas públicas, *há uma crise de representação política junto aos órgãos públicos e fóruns organizativos na região, especialmente na Vila Fátima*, dada a desarticulação do trabalho da Associação de Moradores, fruto da malversação de recursos de convênios

A E.M. Nossa Senhora de Fátima tem hoje 1.261 alunos matriculados, em um total de 120 trabalhadores em educação vinculados, sendo 18 funcionários e 102 professores. As comunidades atendidas pela escola são oriundas das Vilas Fátima, Pinto e Divinéia, todas inseridas na Grande Bom Jesus.

## MULTICULTURALISMO CRÍTICO

Uma escola que se quer pluricultural e multiétnica deve valorizar todos os povos que construíram a sociedade brasileira, propiciando uma abertura para as culturas ausentes, porque negadas, do currículo reprodutivista e transmissivo. Um discurso pluralista deve, contudo, para não cair numa retórica tão fácil quanto vazia, alimentar-se de práticas efetivas que promovam a promoção da igualdade de oportunidades e o combate ao racismo em todas as suas formas e manifestações. A adoção do multiculturalismo crítico[4] exige de um lado uma postura firme e crítica em relação às práticas racistas, sexistas, machistas e intolerantes que naturalizam a desigualdade e reproduzem a exclusão na forma de hierarquizações que precisam ser denunciadas (senso comum). De outro lado, precisamos fazer o bom combate às causas dessa exclusão, identificando

no próprio sistema capitalista essa origem, que reproduz a exclusão, o preconceito e a discriminação em escala planetária.

Como bem indica o Parecer do Conselho Nacional de Educação (03/2004), a meta é que a educação escolar reconheça e trabalhe com a cultura negra:

"Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra".

Reconhecendo essa realidade sócio-econômica-cultural, o desafio, foi: como desencadear um trabalho pedagógico significativo na área de história?

## A DIALOGICIDADE NO COTIDIANO PEDAGÓGICO

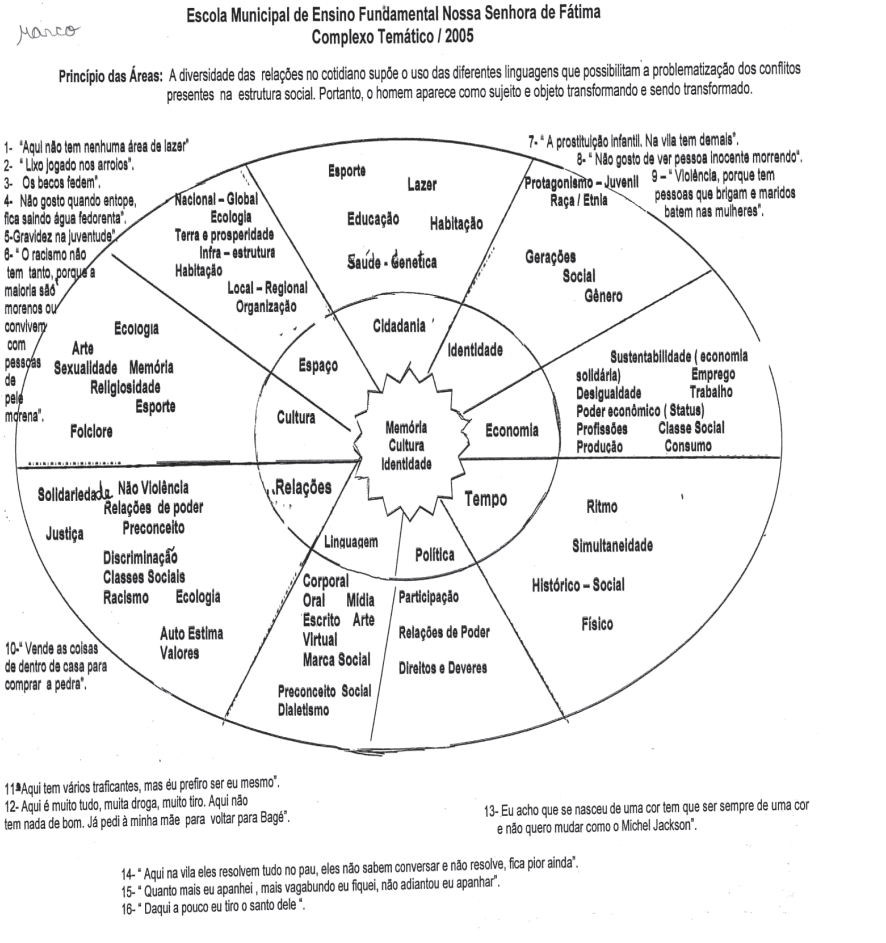
A dialogicidade é um dos legados mais importantes que precisamos cultivar para a superação da tradição da educação bancária e transmissiva. Uma relação dialógica caracteriza uma educação crítica e progressista, estabelecendo o necessário vínculo entre educador e educando, entre escola e comunidade, entre conhecimento sistematizado e conhecimento popular, entre currículo e vida; é desse diálogo a partir da realidade vivida e contextualizada que nossas programações pedagógicas fazem sentido e têm significado para os educandos.

Essa compreensão exigi que superemos a lógica que enfatiza o "como trabalhar" os "conteúdos escolares", desnaturalizando-os. É preciso que nos perguntemos antes: O que trabalhar? Para quê? Para quem? Para, a partir de uma intencionalidade expressa através de uma investigação participante definir as temáticas significativas (temas geradores e complexos temáticos) e assim nos constituirmos sujeitos de nossos programas e planejamentos, em um diálogo profícuo com a(s) comunidade(s) com a(s) qual (is) trabalhamos.

## A ATUALIDADE DO PLANEJAMENTO TEMÁTICO

A Escola, em seu Projeto Político-Pedagógico, apontou a opção metodológica por um planejamento pedagógico coletivo, através do Complexo Temático, conforme documento-referência da Secretaria Municipal de Educação. Não sem dificuldades, a escola construiu, no diálogo entre os educadores, a sistematização que deveria orientar o trabalho do ano letivo. Em reunião de formação no início do ano letivo, definiu-se o foco do Complexo para trabalhar a temática Cultura, Identidade e Cidadania.

Para Freire[5] o conhecimento se processa com base na realidade vivida, valorizando o "saber da experiência feita" e as visões de mundo dos sujeitos que, em um diálogo de natureza epistemológi-



ca, é condição para se extrair as temáticas significativas para o trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, a realidade dos educandos e das comunidades é fonte do currículo e, conseqüentemente, do conteúdo escolar. A identificação da temática geradora está representada no centro do diagrama: *Memória, Cultura e Identidade*, circunscrito por um campo conceitual e dos referenciais analíticos, procurando captar a rede de relações sociais que atravessa a comunidade, os problemas que a desafiam e a percepção que a população tem de sua própria situação e de suas possibilidades de mudanças. Por fim, no entorno do esquema, um conjunto de "falas significativas" dos educandos revelam as situações-problemas mais prementes e com limites explicativos, passíveis de uma intervenção pedagógica.

## A HISTÓRIA NAS MÃOS... E OS PÉS NO CHÃO

A opção teórico-metodológica para a construção da programação partiu também da referência da *Visão de Área e Princípios da Área de Sócio-Históricas*[6], construída na RME e que assume uma perspectiva crítica para o ensino de história, destacando a visão processual e não factual e meramente livresca, que privilegia o culto aos heróis e a descrição minuciosa dos fatos históricos, produzida a partir de fontes escritas oficiais.

Desconstruir uma história geral eurocêntrica não serviu aqui de pretexto para uma inversão do etnocentrismo. Por meio de referência constante à situação sócio-econômica e cultural da população negra no Brasil contemporâneo e, especificamente, em Porto Alegre, a programação serviu para produzir reflexões que incorporassem o conhecimento local articulado com os debates, o acesso e a construção de conhecimentos sistematizados.

A prática pedagógica subjacente a esta opção se caracteriza por enfatizar uma concepção de história-problema[7], porque a contradição é parte constitutiva do movimento da realidade social. Esposamos, portanto, uma concepção de História que prioriza as classes e grupos sociais e suas lutas como atores decisivos do processo histórico. Que volta sua atenção mais para as estruturas sociais do que para o acontecimento superficial, mais para o coletivo do que para o individual, mais para o cotidiano do que para o acidental.

Mas, como, a partir dessa referência, elencar os critérios para a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados? Qual a especificidade do conhecimento histórico? Que relação podemos fazer entre

história passada e história presente? Como "descolonizar o ensino de história" e potencializar o papel da área de Ciências Sociais na afirmação de uma educação anti-racista?

Essas e outras questões inquietantes orientaram a construção da programação, como podemos observar a seguir.

## PONTO DE PARTIDA:

Tomar como ponto de partida as situações-problemas da realidade vivida implicou em fazer um primeiro levantamento que chamei sócio-cultural individualizado para todas as turmas que trabalhei. Esse diagnóstico, na falta de uma pesquisa sócio-antropológica[8] na comunidade – que a escola não fez, serviu para trazer as percepções e vivências dos educandos para a discussão.

Procurei desenvolver essa proposta enquanto uma experiência "em aberto", dada à dificuldade para a viabilização de um trabalho interdisciplinar. Um conjunto de situações-problemas foram levantados quando da construção do Complexo Temático, a partir da investigação de alguns educadores, e foi possível sistematizar um roteiro de planejamento, do qual aqui apresento um recorte entre tantos possíveis de serem feitos.

*"Aqui na vila não tem tanto racismo, porque todo mundo é moreno ou convive com pessoas de pele morena*" foi a fala escolhida, conjuntamente com os alunos, para desencadear o trabalho.

## METODOLOGIA DIALÉTICA

Orientando-se por uma concepção metodológica dialógica e dialética, a construção do Planejamento deu-se orientada por três momentos interligados e interdependentes, que perpassaram toda a programação: a) *Pesquisa da realidade sócio-econômica e cultural* - da escola e do seu entorno, ou seja, o ponto de partida das atividades propostas são as realidades e experiências das comunidades, implicando no reconhecimento das situações-problemas (racismo, preconceito, discriminação) e no diálogo crítico com a visão de mundo formada pelos educandos envolvidos; b) *Tematização* – codificação e decodificação dos temas significativos, através de análise, interpretação e problematização da realidade local e global, apontando os conhecimentos significativos a serem trabalhados; c) *Aplicação do Conhecimento* – busca de superação das visões e práticas que apresentam limites explicativos, instituindo uma postura crítica e apontando para intervenções transformadoras do/no contexto vivido.

Esses três momentos orientaram a organização das atividades em sala de aula e procuraram, não sem limites e insuficiências, como de resto toda prática, a materializar o planejamento desenhado.

## CONSTRUINDO A PROGRAMAÇÃO

O planejamento do fazer pedagógico, na forma de Planos de Estudos e Planos de Trabalho, apontou, como se percebe na seqüência, um fio condutor que partiu das representações e visões de mundo dos educandos, procurando problematizá-las, ampliando a noção de documento e fonte histórica, e trabalhando com os suportes da memória advindos da cotidianidade.

Tomaram-se, portanto, como ponto de partida para a construção do conhecimento, as relações entre a "fala" selecionada, sua problematização e o contexto mais amplo, em vários desdobramentos: identidade-trabalho, identidade-movimentos sociais, identidade-religiosidade, somente para citar alguns; e, por fim, a conseqüente seleção dos conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados pela humanidade visando à ruptura e/ou ampliação da visão de mundo inicialmente manifesta. Indicamos também os conceitos epistemológicos trabalhados na disciplina. Destaco, a título de exemplificação, algumas das atividades realizadas e elencadas na programação

## SONS DA VILA, SONS DO MUNDO

Trabalhar com os *Racionais MC´s* ou *Chico César*, por exemplo, implicou em uma experiência singular, pois se os primeiros já eram conhecidos de uma parte da turma, trazer toda a sua discografia e a atenção às letras trouxe elementos novos, a socialização de saberes de alunos, com destrezas e habilidades insuspeitas. Terminar a aula, ouvindo os alunos *puxarem* espontaneamente "Negro drama", depois de uma amarração do conteúdo trabalhado em torno da letra "Respeitem meus cabelos, brancos", de Chico César, por exemplo, mostrou-se para todos uma experiência emocionante.

Vários alunos acabaram trazendo para as aulas cds de músicos e bandas prediletas, para "ouvir um som". O funk, o reggae, por exemplo, tiveram espaço de circulação, orientados pelo critério da discussão promovida na disciplina. A negociação mostrou-se rica e necessária na medida em que a temática foi o critério utilizado, e aprendi também a conhecer e valorizar outras referências estéticas e musicais; ouvir, por exemplo, o grupo de Rap *Da Guedes*, no "Mor-

EMEF. Na. SRa FÁTIMA/PORTO ALEGRE-RS – PLANO DE ESTUDOS HISTÓRIA
(III Ciclo – Turmas C11, C12, C13 - *Período:* 1º. Trim/2005)

| **Contextualização: Pesquisa realidade** | **Relação contexto/ Problemat.** | **Seleção dos conhecimentos a serem trabalhados** | **Conceitos Epistemolog.** |
|---|---|---|---|
| *"O racismo aqui na vila não tem tanto, porque a maioria são morenos ou convivem com pessoas de pele morena."*<br><br>- O que é ser moreno? Quem é negro no Brasil, hoje?<br><br>- O que é o racismo?<br><br>- O que diferencia o preconceito da discriminação?<br><br>- Negros e brancos têm as mesmas oportunidades? Por quê?<br><br>- Como a sociedade trata os não-brancos?<br><br>- Como se forjou a visão dominante do racismo no Brasil?<br><br>- Quais as formas de luta contra o preconceito e a discriminação?<br><br>- O que é a Consciência negra?<br><br>- Qual a condição dos negros em outros países?<br><br>- Como assegurar os direitos do povo negro?<br><br>- O que é e qual é o papel do Movimento Negro?<br><br>- Como podemos superar o racismo e o preconceito no dia-a-dia? | Identidade-Trabalho<br><br>Trabalho-Modelo Desenvolvim.<br><br>Trabalho-Identidade-Futebol<br><br>Identidade Racial e Étnica<br><br>Trabalho–Emprego<br><br>Identidade-Cultura<br><br>Identidade-Globalização<br><br>Identidade-Religiosidade<br><br>Identidade-Movimentos Sociais | - Estudo de Realidade inicial: Trabalho sobre Identidade (pessoal, familiar, cultural).<br>- Construção da árvore genealógica individual, com identificação dos anos e locais dos nascimentos e legendas.<br>- Produção de linha do tempo coletiva, em grupos, contextualizando-a.<br>- Principais marcos do processo histórico (Brasil e Mundo)<br>- Linha do Tempo – Ciclos geo-econômicos na história do Brasil e marcos políticos.<br>- Apresentação, contextualização e debate das falas significativas<br>- Pinga-Fogo: *"O racismo aqui na vila não tem tanto, porque a maioria são morenos ou convivem com morenos".*<br>- Vocabulário anti-racista (preconceito, discriminação, movimento negro.<br>- Sistematização e debate<br>- Análise de reportagens da imprensa acerca do racismo no futebol: "La Coruña é multado por racismo de seus torcedores contra Roberto Carlos (Jornal O Dia. 02 de março de 2005).<br>- Leitura e análise de produções de educandos do SEJA acerca do preconceito racial e étnico (Palavra de Trabalhador 13, p.10 e 11): a) Qual a herança da escravidão para a atual sociedade brasileira? b) Índio, até quando?<br>-Entrevista c/ familiares/vizinhos: Como superar o racismo no dia-a-dia?<br>- Audição e análise da música "A alma não tem cor", de André Abujamra, por Chico César, seguida de produção de painéis acerca da música.<br>- Dados sobre a desigualdade racial no Brasil.<br>- Estudo de Caso: Racismo no Futebol: Grafitti. (Jornal Zero Hora).<br>- Audição e análise da letra da música "Respeitem meus cabelos, brancos", de Chico César<br>- Rap "Brasil com P – I e II, de Gog (Revista Caros Amigos – Literatura Marginal).<br>- Construção de painéis: Racismo X Consciência Negra.<br>- Análise da letra do Rap "Negro limitado", dos Racionais MCs.<br>- O que é ser escravo? O que é ser livre?<br>- Estudo de caso sobre Trabalho escravo e trabalho infantil no Brasil, hoje.<br>- "A arte de colonizar" – características econômicas do Brasil Colônia.<br>- As resistências à escravidão negra no Brasil.<br>- Vídeo Atlântico Negro (religiosidade de matriz africana Brasil/Benin).<br>- As religiões de matriz africana no Brasil – Caracteriz. Orixás.<br>- Mito de Origem, segundo tradição Yorubá: "Tudo começou assim..."<br>- Pesquisa e construção de painéis coletivos sobre os Orixás.<br>- Os brancos e os outros: O Apartheid (África do Sul).<br>- Vídeo Malcom X, acompanhado de texto com biografia e discussão sobre a luta anti-racista dos negros muçulmanos nos Estados Unidos.<br>- História em Quadrinhos "Racismo cotidiano" (SMED).<br>- O Movimento Negro e a luta contra o preconceito e a discriminação.<br>- Quilombo Urbano Família Silva – Júri Simulado. | Identidade<br>Trabalho<br>Poder<br>Conflito<br>Totalidade<br>Tempo<br>Espaço<br>Regularidade<br>Cultura |

ro seco, mas não me entrego". Trabalhar com a música e letra de *Cor*, composição de André Abujamra, (CD "Aos Vivos"–Chico César) como síntese de um conjunto de atividades do programa, seguida da produção de painéis, causou um forte impacto na sensibilidade dos

alunos, evidenciando que a dimensão da transcendência é importantíssima de ser trabalhada no ambiente escolar: *Alma não tem cor/Por que eu sou branco?/Alma não tem cor/Por que eu sou negro?/Branquinho/ Neguinho/Branco Negão/Percebam que a alma não tem cor/Ela é colorida/Ela é Multicolor/Azul amarelo/Verde verdinho/Marrom.*

## LER A NOVELA, INTERPRETAR O MUNDO

Assistir à novela parece, a princípio, algo dissociado da prática pedagógica. Ledo engano. Telenovelas, como *A Lua me disse (*Rede Globo,2005) chegam a todos os lares e, cotidianamente, produzem e reproduzem valores, visões de mundo e práticas que certamente têm uma influência decisiva nas escolhas, percepções e desejos dos telespectadores (consumidores).

Essa novela, em particular, traz no enredo um núcleo de família negra e seus dilemas em torno dos sonhos de ascensão social e de branqueamento. "Entre a mãe superprotetora, Dionísia (Chica Xavier), e uma filha bem-sucedida, Violeta (Isabel Fillardis), estão as irmãs Anastácia (Zezé Barbosa) e Jurema (Mary Sheila). Ao contrário dos familiares, as garotas não vão aceitar sua cor. Dirão que não são negras, mas morenas, terão os cabelos alisados e chegarão a dormir com pregador no nariz para afina-lo"[9]

Aos alunos propus assistirem pelo menos alguns a capítulos e caracterizar as personagens negras. Essa síntese individual foi trazida para a aula, apresentada e discutida. Esse exercício analítico, desenvolvido pelos alunos, possibilitou perceber o quanto o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento recai de maneira negativa sobre os afrodescendentes, como se fosse um problema "dos negros". A crítica ao comportamento e visões das personagens contribuiu, creio, para desconstruir essa visão ainda tão arraigada no imaginário social e que atinge negros, brancos e outros grupos étnico-raciais.

## RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA

Uma das dimensões mais difíceis e por isso necessária de se trabalhar, é acerca da religiosidade de origem africana. A estigmatização e o preconceito a que são submetidos os simpatizantes e freqüentadores dessas manifestações acabam contribuindo para reforçar a imagem negativa de ser *preto, vileiro e batuqueiro* – identidades negadas pelo padrão dominante. Assistir o vídeo "Atlântico Negro"´e debatê-lo, por exemplo, foi uma das atividades nas quais

a percepção da historicidade do fenômeno religioso e sua proximidade ritualística, lingüística e cultural em África, contribuiu para a desnaturalização da religiosidade afro-brasileira. O vídeo proporciona um diálogo Brasil-África a partir do culto dos Eguns no Maranhão e em Benin, a partir de dois terreiros e seus babalorixás. Impressionou, por exemplo, a "árvore do esquecimento", em Benin, a qual os negros escravizados tinham que dar várias voltas, para "esquecer" seu passado na África, antes de serem embarcados nos navios tumbeiros.

Ao solicitar que fizessem entrevistas com pessoas *de religião*, e ao utilizar-me de uma síntese reprografada, tive o texto corrigido e atualizado por um dos entrevistados, certamente um iniciado. Educandos trouxeram revistas, objetos rituais, textos, imagens, etc. A cumplicidade para com os educandos foi evidente.

Visando garantir um trabalho de aprofundamento acerca dos orixás, selecionei material de apoio e propus que em grupos representassem, preferencialmente através de desenhos, as suas divindades, assim como suas características e atributos. Grande número de alunos expressou o pertencimento a diferentes manifestações da religiosidade de matriz africana, em especial do *Batuque*.

Os desenhos expostos na sala de aula e na Mostra Cultural, retirados de um conjunto bastante expressivo, demonstram a importância atribuída aos orixás, e em especial para suas características e representações simbólicas, expostas num primeiro plano - *Exu*, o *Bará, Xangô, Iansã, Oxum, Xapanã e Iemanjá, Oxalá,* por exemplo. Também se evidenciou a importância do espaço ritual nos terreiros enquanto territórios de manutenção de uma identidade étnica e religiosa, expostas num segundo plano – como o desenho de cada um dos objetos rituais e vestimentas, como o ocutá, o axó, a bombacha, o pente de *Oxum*, o atabaque, etc

Através dessas expressões buscou-se a ruptura com a estigmatização a que são submetidos os vivenciadores, simpatizantes e filhos-de-santo, vítimas históricas da repressão policial, da intolerância religiosa e da sociedade mais ampla.

Uma das indagações mais preciosas veio, no entanto, de um educando que dizia ser evangélico e perguntou se podia fazer as atividades somente na sala de aula, pois a mãe não acataria se levasse para casa. Propus que ele fizesse na aula e expliquei-lhe que o propósito não era sua conversão, mas o respeito às opções religiosas de colegas, o que prontamente aceitou, num ambiente sadio e respeitoso.

## LÍDERES POSITIVOS

Destaco aqui o trabalho realizado com a biografia e o filme de Spike Lee, *Malcom X*. Ambos contribuíram para ampliar o estudo para as relações raciais nos Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XX. Já havia trabalhado, utilizando-me das referências da Coleção História Temática, sobre o Apartheid, na África do Sul, destacando o líder sul-africano Nelson Mandela. Esses dois estudos de caso possibilitaram a extrapolação para outros contextos e realidades, situando em uma escala mais ampla, a da globalização, as relações raciais no mundo contemporâneo e a identificação com lideranças negras que afirmaram a.luta anti-racista.

## RESISTÊNCIA NO QUILOMBO DOS SILVA

A atividade de culminância e sem dúvida uma das mais significativas, retornando para a contemporaneidade, foi um debate organizado através de um concorrido *Júri Simulado* acerca do Quilombo da Família Silva, em Porto Alegre.

Trata-se de um processo de reconhecimento do Quilombo Urbano com 12 famílias de origem africana, e cerca de 70 moradores, que há mais de 60 anos ocupam 1,6 hectares de terra no bairro Três Figueiras, hoje uma das áreas mais nobres da cidade. A área é alvo da especulação imobiliária e de sucessivas batalhas judiciais dos Silva, para permanecer na terra, como a apoio do Movimento Negro e mais recentemente do INCRA e da Fundação Palmares.

A exemplo das comunidades negras rurais, o caso acima exemplifica uma nova demanda: os territórios negros urbanos. Esse foi o mote para apaixonados debates entre os educandos, na medida em que se dividiu cada turma em três grupos: acusação, defesa e jurados/juízes, com direito à apresentação de testemunhas e documentos, e exposição de argumentos de parte a parte. Essa atividade, que teve a participação ativa de todos, foi riquíssima na medida em que apresentaram diferentes pontos de vista, e ficou evidente o compromisso com o povo negro excluído e a busca de justiça social.

Construindo saídas: Como superar o racismo no dia-a-dia?

O trabalho com diferentes suportes, como cds com músicas, vídeo, histórias em quadrinhos, painéis, textos jornalísticos, programas de tv, debates, etc, possibilitou sem dúvida a sintonia com linguagens próximas aos educandos, colocando-as a serviço de uma educação problematizadora e construtora de consciência. Afinal, foram as problematizações e o diálogo que produziram os recortes

dos tópicos de conhecimentos e as escolhas dos recursos: *O que é ser moreno? Quem é negro no Brasil, hoje? O que é o racismo? O que diferencia o preconceito da discriminação? Negro e Brancos têm as mesmas oportunidades? Por Quê? Como se forjou a visão dominante do racismo no Brasil? Como podemos superar a discriminação e o preconceito? O que é a consciência Negra? O que é e qual o papel do Movimento Negro? etc*

Em diversos momentos da programação procurei provocar sínteses, que levassem os alunos a formular opiniões, olhar *para frente* e posicionar-se de maneira propositiva e não meramente reconhecendo a desigualdade racial. Lidar com essa tensão não é nada fácil, mas sem dúvida necessário para que possamos avançar.

Ouvir em dado momento "falas" de duas alunas negras, tais como *'Professor, quando é que o sr. vai dar outra coisa?*" E prontamente de outra *"Bah, as aulas são tri, o professor tá ensinando sobre a nossa raça",* são reveladores da "dor e da delícia" de ser o que se é. E dos riscos que corremos todos ao desenvolver um trabalho dessa natureza.

## CONCLUSÃO

"O branco não percebe que está aprisionado na sua brancura". *Franz Fanon*

Experiências como esta, entre tantas outras, balizados pelo referencial da Educação Popular na qual Paulo Freire tem uma declarada influência, evidenciam a possibilidade de desenvolvermos práticas pedagógicas de combate ao racismo e à discriminação, contribuindo para a valorização da identidade e da auto-estima dos estudantes negros em nossas escolas.

Evidentemente, pretende-se com isso qualificar a situação de crianças, adolescentes e adultos das etnias em estado de minoridade e também preparar todos os educandos, independentemente da composição étnica da escola e do bairro, para viver numa sociedade pluri- racial.

A escola tem, historicamente, ignorado a polifonia de vozes e culturas que formam o mosaico do universo escolar. Assumir a diversidade sócio-cultural, buscando a ruptura com a homogeneização veiculada na sociedade, nos meios de comunicação de massa e até a pouco nos livros didáticos, é tarefa de todos os trabalhadores nas escolas, independente de ciclo, área de conhecimento ou função exercida.

A identidade racial branca precisa ser reconhecida, revista e transformada, indo ao encontro das diferenças sócio-culturais. Isso

implica questionar o poder político, o poder econômico, o status e prestígio, os valores e as idéias dominantes; o que significa em ir além - muito além -, de uma mera identificação étnico-racial, como se isso não tivesse importância efetiva nas vidas e destinos das pessoas. Afinal, não se pode esperar a pergunta derradeira e como se nada significasse, olhar para o corpo estendido de mais um jovem negro assassinado e responder: "*Põe aí no prontuário: pardo*".

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:


BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico, 2000. Disponível em http://www.ibge.gov.br, acesso em maio de 2003.

CHESNAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores.* São Paulo: Ática, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 03/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira*. 10 de março de 2004.

COSTA, Beatriz Morem da Costa. "Aspectos da desigualdade racial em Porto Alegre". In: MELLO, Marco e SILVA. Rui (Orgs). *Porto Alegre assume sua negritude.* Porto Alegre: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, 2004.

E.M.N.Sra.Fátima. *Projeto Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar: História e Cultura Afro-Brasileira*. SMED; SMDHSU/PMPA, UFRGS. Porto Alegre, 2004. Reprogr.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996

GIROUX, Henry. "Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular". In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da(Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 1999.

MELLO, Marco; PENNY, Jorge; SILVEIRA, Hélder Gordim da; SILVEIRA, Sabrina da. *Cultura e Trabalho: Histórias sobre o Negro no Brasil*. Porto Alegre: SMED/PMPA, 1996.

MELLO, Marco et alii. (Org). *Visão de Área e Princípios das Ciências*

*Sócio-Históricas*. Porto Alegre: SMED, 1998. reprog.
MELLO, Marco e SILVA. Rui (Orgs). *Porto Alegre assume sua negritude.* Porto Alegre: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, 2004.
MELLO, Marco. *Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto.* Porto Alegre: Ed; Ísis; Diálogo; IPPOA, 2005.
_____. (Org.) *Pesquisa-Ação Participante: Indicadores Sociais, Serviços Públicos e Movimentos Sociais. Vila Fátima – Bom Jesus*. Porto Alegre: Educação de Jovens e Adultos; Projeto Abrindo Espaços na Cidade que Aprende. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, 2006b. reprog.
MOURA, Clóvis. *As Injustiças de Clio: O Negro na Historiografia Brasileira*. Belo Horizonte, oficina de Livros, 1990.
MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental, 2002.
MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico***.** São Paulo: Cortez, 1997.
PERNAMBUCO, Marta M. "Significações e realidade: Conhecimento (a construção coletiva do programa) In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo: Loyola, 1993.
PISTRAK. Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. *Memória dos Bairros: Bom Jesus.* Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura. 1998.
SAMUEL, Raphael (Org.) *Historia popular y teoria socialista*. Barcelona: Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1984.
SMED. *Caderno Pedagógico n.º 9*. Ciclos de Formação. Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre, Dez/1996.
SMED. *Visão de Área e Princípios das Ciências Sócio-Históricas*. Porto Alegre: SMED, 1997. reprog.
THOMPSON, Edward Palmer. "Lucha de clases sin clases?". *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. 2 ed. Barcelona: Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo, 1984.

---

[1] Esta é uma versão ligeiramente modificada de texto publicado originalmente em MELLO, Marco. "Preto é Cor, Negro é Consciência. Educação Anti-Racista no ensino de História." Pp.177-194. In: Porto Alegre. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Reflexões Teórico-Práticas do Fazer Docente: Educação Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio*. Porto Alegre: SMED, 2006. (Col. Tecendo Idéias na Cidade que Aprende. Vol. 3)

[2] Prof. de História junto ao III Ciclo e Coordenador Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos da E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima. Especialista em História/UFRGS e Projetos Sociais/UFRGS. Atua no IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre realizando assessoria a movimentos sociais e populares e administrações públicas na área da educação. Endereço eletrônico: marcoantoniomello@terra.com.br.

[3] Complexo Temático é uma forma de organização do ensino inspirada na obra de Moysey Mikhaylovich Pistrak educador russo que pregava o ensino pelo *sistema do complex*o (1924): *"um sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético".* Na experiência da RME de Porto Alegre há uma conjugação híbrida desse referencial com contribuições de Paulo Freire e de autores que trabalham com a educação através de conceitos, partindo-se de uma investigação na realidade para a definição das temáticas para o trabalho pedagógico. Para um detalhamento consultar SMED. *Caderno Pedagógico n.º 9*. Ciclos de Formação. Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre, Dez/1996.

[4] MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico***.** São Paulo: Cortez, 1997.

[5] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Cap. III.

[6] MELLO, Marco et alii. (Org). *Visão de Área e Princípios das Ciências Sócio-Históricas*. Porto Alegre: SMED, 1998. reprog.

[7] Em artigo recente inventariamos a experiência de ensino temático na área de história. Ver em MELLO, Marco. "Com a história nas mãos: experiências de abordagem temática e interdisciplinar na construção de um currículo antidiscriminatório" in: Porto Alegre. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Diversidade Étnica: Dialogando coma história e a cultura negra.* Porto Alegre: SMED, 2007. pp-19-36. (Col. A Escola Faz, v.6).

[8] Após esta experiência inicial no Ensino Fundamental, quanto estava chegando à escola, realizamos em 2006 e 2007 junto a Educação de Jovens e Adultos, na proposta das Totalidades de Conhecimento, os Seminários de Pesquisa-Ação Participante, com um farto e rico trabalho de investigação temática junto à comunidade local e que tem orientado nossos *que-fazeres* pedagógicos

[9] Jornal Zero Hora, abril/2005.

# JOVENS E ADULTOS CAMPONESES DO ASSENTAMENTO 30 DE MAIO DO MST: UNINDO OS SABERES DA CIÊNCIA ÀS PRÁTICAS DA VIDA

**Márcio Hoff**[1]
**Eunice Vieira**[2]
**Volmir Siochetta**[3]
**Marília do Rio Martins**[4]
**Carmen Ennes Becker**[5]
**Selma Brenner Acosta**[6]

Desde o surgimento das lutas no campo, protagonizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a partir da década de 80, a escola e o comprometimento com a educação popular sempre estiveram presentes em seu projeto de sociedade. Além da organização dos 'sem terra', para reivindicar ações governamentais para uma Reforma Agrária efetiva, muitos camponeses também passaram a organizar espaços educativos, onde pudessem, em meio aos embates e conflitos na luta pela conquista da terra, pensar numa educação escolar que tivesse sentido em sua vida presente e futura.[7]

A recente implementação de uma turma de Educação de Jovens e Adultos no Assentamento 30 de Maio, formado por camponeses pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra-MST, se deve ao fato de os mesmos perceberem e compreenderem a necessidade dos estudos formais como forma de viabilizar a sua participação em outros mecanismos e instâncias de inclusão e participação social. Pensando nisso, a Secretaria de Educação do Município de Charqueadas, em parceria com as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Pio XII e [8] São Francisco de Assis, o Assentamento 30 de Maio e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, priorizou atender à demanda da população que reside neste assentamento e que ainda não concluiu seus estudos no ensino fundamental.

O objetivo principal se fundamenta numa proposta de educação do campo que possibilite a esses jovens e adultos trabalhado-

Foto: Rodrigo Ruiz

***Mística realizada pelos assentados e seus filhos, durante a Aula Inaugural do Projeto EJA no Assentamento – 12/06/2006.***

res, excluídos do sistema formal e regular de ensino, a oportunidade de escolarização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, concluindo o Ensino Fundamental e lhes oferecendo as condições necessárias para que possam dar continuidade aos seus estudos no Ensino Médio. A proposta pedagógica pensada e articulada entre todos os atores envolvidos, fundamenta-se, sobretudo, no eixo curricular articulador da Escola Reflexiva[9] que, nesse processo, dialoga com questões específicas da agricultura familiar, culturas e identidades, desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial, sistemas de produção e processos de trabalho no campo, economia solidária e cidadania, organizações e movimentos sociais e políticas públicas, no desenvolvimento do currículo.

Desde o surgimento da turma, a organização do trabalho pedagógico, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, tem buscado integrar conhecimentos da educação geral com formação integral, por meio de metodologias adequadas (temáticas geradoras, projetos de aprendizagem e interdisciplinares) aos tempos e espaços da realidade da população que esta proposta deseja atender, ou seja, os camponeses do Assentamento 30 de Maio. Para propiciar a construção do conhecimento, estão sendo priorizadas metodolo-

gias numa perspectiva dialética, em que os educadores problematizam o sujeito, o que o fará pensar, refletir, elaborar hipóteses. Neste sentido o papel dos educadores é de provocar, dispor objetos, elementos, situações, interagir com a representação do sujeito sobre o objeto de estudo.

A Organização Curricular está balizada na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, em que vêm sendo desenvolvidas três áreas de conhecimento: Expressão, Sócio-Históricas e Lógico-Matemática.

A Expressão Cultural compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes, buscando ampliar o domínio da língua escrita, desenvolvendo a capacidade de leitura/ interpretação de textos gradativamente mais complexos e relacionados com a vida e o trabalho e a capacidade de escrevê-los.

O desenvolvimento do trabalho na área de conhecimento Expressão Cultural, nesta turma de EJA, está sendo preparado para formar educandos que estavam distantes do ensino formal por muitos anos e que têm uma história de vida peculiar, a de serem homens e mulheres assentadas. Os conteúdos trabalhados durante o curso estão subordinados aos interesses e necessidades da turma e têm o objetivo de formar sujeitos críticos, criativos, construtores e transformadores de sua própria realidade.

Durante as aulas de Expressão Cultural, pretende-se auxiliar os alunos na utilização, na compreensão e na sistematização dos conhecimentos a serem apresentados e desenvolvidos em relação à língua materna e, também, possibilitar aos alunos a oportunidade de verem a língua como produto social e cultural.

Após alguns questionamentos e reflexões coletivas entre o grupo de educandos e os educadores, foi possível perceber que o interesse dos alunos é de aprimorar a interpretação, a compreensão e a escrita utilizando a linguagem padrão, ou seja, aquela que leva em consideração que a linguagem trazida pela gramática tradicional e que segue as normas padronizadas que é, conseqüentemente, a empregada pela sociedade. Esses conhecimentos, segundo suas falas, os auxiliarão nas anotações, leituras e demais atividades que desempenham dentro da Cooperativa diariamente. Alguns projetos estão em fase de desenvolvimento como é o caso da "Contação e Registros de Causos" e "Projeto de Leitura e Informática".

Em um texto produzido e registrado por um assentado, pode-se notar a conotação de nostalgia que emprega para se expressar e, ao mesmo tempo, escreve para que seus filhos saibam do seu passado e não se envergonhem do mesmo:

**NA MINHA INFÂNCIA**

Na minha infância eu gostava muito, pena que este tempo não volta masi. Eu e minhas irmãs brincava muito de cozinha no fins de semana, nós saía brincar com os amigos e até esquecia de ir embora almoçar passava o dia inteiro brincando fazia balanço nas árvores subia e descia pelos galhos as vezes nós até se machucava mas nem fazia conta nós queria era brincar.

Nós fazia nossos próprios brinquedos nossas bonecas, nós fazia de panos os olhos e a boca fazia com carvão. Quando tinha milho verde, nós fazia de boneca de milho era os bebês fazia comida de barro panelas de latinhas as vezes nós roubava das mães farinha ou arroz para fazer comidas. As vezes até nós brigava com minhas irmãs e com e com os amigos mas logo nós fazia as pazes pois tinha que brincar juntos. É uma pena que as meninas não brincam mais como antes nem os guris. Com 11 ou 12 anos só pensavam em namorar.

Um fato que me marcou e aconteceu comigo a uns 20 anos atrás e agora há uns 15 dias eu vi a mesma história se repetindo com minha filha e uma outra menina. Um dia briguei com minha colega porque ela me chamou de colona e eu joguei uma pedra e pegou no nariz dela e saiu sangue. Só que meu irmão viu e eu cheguei em casa e não falei nada, fiquei na minha. Meu irmão perguntou por que eu tinha chegado mais cedo em casa e disse que não tinha acontecido nada. Então ele contou para meu pai o que eu tinha feito. Tive que dar uma explicação por meu pai, pois ele não gostava que nós brigasse com os outros meninos. Então eu disse para ele que ela tinha me chamado de colona grossa.

Ele me perguntou se eu não era colona e eu disse que sim. Novamente perguntou se eu tinha vergonha de ser colona. Eu disse que na, mas não queria ser chamada assim. Ele me disse que ser colona não era vergonha nenhuma e era para ter orgulho é uma profissão igual as outras e que dalí que tiramos o nosso sustento e para sustentar quem vive na cidade e pensam que não precisam dos colonos. Então fui até a menina e pedi desculpas pela pedra que joguei nela e disse que ela não era diferente das outras meninas da colônia.

> Agora a uns 15 dias minha filha chegou e me disse que ia bater na fulana por que me chamou de colona mangolona. Aí eu lembrei da minha história e também expliquei pra ela que ela tem que ter orgulho de ser colona.

Este é um exemplo de texto produzido pelos assentados, onde os educadores tentam explorar ao máximo as possibilidades de trabalho dentro das áreas de conhecimento propostas. Todo o trabalho realizado pelo grupo de assentados leva em consideração toda a bagagem e a experiência que os mesmos já possuem, pois são pessoas instruídas e, caracteristicamente, críticas. Esses conhecimentos vivenciados por eles são o ponto de partida para a realização de um trabalho que tenha significado e utilidade. Além disso, estão sendo ampliados os estudos sobre a alfabetização visual, sonora, escrita, gestual através de leituras e trabalhos para que desenvolvam e/ou aprimorem essas habilidades específicas.

A área de conhecimento sócio-histórica abrange conhecimentos ligados às ciências sociais (Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Ensino Religioso, etc.) essenciais para a compreensão de mundo dos camponeses inseridos no processo, enquanto sujeitos históricos e sociais. O fato de estarem tendo oportunidade de retomar seus estudos, os remete a uma reflexão sócio-histórica da sociedade brasileira para a realização de uma análise compreensiva que remonta o processo de colonização, passando pela fase de industrialização da sociedade que, em grande parte, impulsionou milhares de pequenos camponeses para as grandes cidades num processo conhecido como êxodo rural. Com relação a isso, cabem as palavras de Paulo Freire:

> "Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: 'Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe, nós os que não sabemos". (FREIRE, 1997).

Partindo de uma proposta diferenciada de construção de conhecimentos, vislumbra-se nos encontros, que o grupo de campo-

neses do Assentamento 30 de Maio se percebe como sujeito histórico com valores peculiares às suas histórias de vida, sendo utilizados para realizar as suas leituras da realidade. As aulas de conhecimentos sócio-históricos pretendem ser uma 'ponte' que conduz o aluno assentado a apropriar-se de novos saberes, tornando possível a construção de novas formas de análise dos conteúdos, mudando as perspectivas da 'lente', buscando novos ângulos e focos de leituras e interpretação da realidade, invertendo, desta forma, a realidade dos alunos camponeses acima mencionada por Paulo Freire.

Ainda, se pressupõe que o aluno camponês é um sujeito que já tem um grande conhecimento de mundo e já passou por muitas experiências de vida. E isso jamais pode ser negado pelo educador, que deve procurar ensinar e aprender a partir da vida e da história de vida dos assentados. Assim, os encontros de conhecimento sócio-histórico pretendem sistematizar conhecimentos e saberes para o desenvolvimento integral do camponês assentado que estuda, através da uma proposta centrada na valorização da vida e do trabalho, numa perspectiva dialética de construção da cidadania e da historicidade.

Esses conhecimentos são necessários ao Jovem e Adulto Trabalhador, sobretudo ao grupo de assentados que têm sua origem no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e compactua com os objetivos desse Movimento Social. Historicamente, sabe-se que esse Movimento não é bem visto "aos olhos" da sociedade dominante. Daí, também, a necessidade de os assentados estarem balizados em novos saberes, auxiliando na desconstrução das falsas idéias que são incorporadas pelas 'massas' através de versões enganosas, normalmente apresentadas pelo poder midiático em que o povo está inserido. Observe-se esta citação de Paulo Freire:

> "Recentemente, num encontro público, um jovem recém-entrado na universidade me disse cortesmente: "Não entendo como o senhor defende os sem-terra, no fundo uns baderneiros, criadores de problemas." "Pode haver baderneiros entre os sem-terra", disse, "mas sua luta é legítima e ética." "Baderneira" é a resistência reacionária de quem se opõem a ferro e fogo à reforma agrária. A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma "ordem" injusta (FREIRE, 2002).

Essa fala ilustra a realidade ideológica que circunda o imaginário coletivo de grande parte da sociedade, imposta pelos segmentos sociais mais conservadores, que detêm os mais importantes e legitimados meios de comunicação social. Nesse sentido, os assentados estariam se apropriando de novos saberes e se construindo como sujeitos históricos e críticos, buscando fazer a defesa de um contraprojeto social e reconhecendo sua própria história, como no relato a seguir:

Nasci no dia 23 de maio de 1984 no município de Julio de Castilhos. Morávamos em Salto do jacuí junto com uma tia nós plantava junto com eles, mas nós vimos que não dava para continuar ali porque era muita pouca terra para duas família sobreviver. Aí meus pais resolveram ir acampar. Meu pai foi sozinho na primeira ocupação. Minha mãe ficou na casa da minha tia porque ela tava grávida do meu irmão quando ele veio buscar nós para ir junto com ele. Eles já estavam no acampamento de Caro, depois em diante começou as ocupação. Meu pai sempre ia sozinho porque ele tinha medo de levar nós e aí ele poderia ficar mais tranqüilo, quando foi chegando em Canguçu meu pai começou a lutar contra uma doença grave. Aí era duas luta, uma para conseguir terra e outra para sobreviver. Daí em diante começou as viagens para o hospital quase que todos os dias. Chegou um dia ele foi para ir consultar chegando lá ele ficou baixado. Eu estava olhando um jogo de futebol sentado junto com um amigo dos meus pais eu puxei pelo braço dele e disse que meu pai tinha morrido e ele disse que não, que meu pai estava bem e ele iria voltar para casa, mas dali meia hora veio a noticia que ele tinha falecido mesmo. Quando chegou a noite trouxeram o corpo dele para o barraco, meu avô veio para dar força depois de ter passado tudo aquilo meu avô queria levar a mãe para casa dele porque ele achou que ela não iria conseguir lutar até o fim porque eu tinha só, meu irmão com dois anos e meio e minha mãe com vinte e três anos. Mas ela ficou e com a ajuda de pessoas boas ela conseguiu continua. Passamos por mais um acampamento com muita dificuldade.Minha mãe trabalhava fora para não deixar eu e meu irmão passar fome ela cozinhava um ovo e dava para nós comer e ela ficava sem comer durante toda essa história foi ficado quatro anos acampado quando viemos para cá em 1991 montamos uma Cooperativa com 46 famílias. Trabalhamos com bastante coisas até conseguir melhorar um pouco a situação. Minha mãe conheceu uma pessoa que com ela teve outro filho.Ficamos 10

anos nessa cooperativa mas não deu muito certo.Aí pegamos a terra separada, começamos a trabalhar sozinhos passando uns tempo. Minha mãe separou dessa pessoa, eu fui para o exercito e fiquei três anos, lá minha mãe ficou sozinha com meus irmãos. Quando eu voltei do quartel meu irmão do meio foi trabalhar para "fora". Hoje moramos só eu e ela, meu irmão mais novo fica um pouco em cada casa com nós e com o pai dele. A mãe passou a terra que ela lutou junto com meu finado pai para o meu nome, trabalhamos ali e fazemos o que dá. Hoje estou estudando porque quando era mais novo eu não gostava de estudar mas com o passar do tempo eu vi que estudar faz muita falta. Estou fazendo o EJA e pretendo fazer até o fim.

As histórias de vida se tornam importantes elementos tanto para os educadores, como para os educandos, para que possam se entender e se construir no processo de ensino e aprendizagem.

A última área de conhecimento a ser desenvolvida é a lógico-matemático-científico que, nos seus objetivos, pretende entender a ciência como um processo de produção do conhecimento e uma atividade humana, histórica, articulada aos aspectos de ordem social, econômica, política, ambiental e cultural. Um dos projetos desenvolvidos nessa área é "Matemática da vida", em que os assentados constroem seus cálculos a partir de situações por eles vividas no cotidiano de suas labutas, no assentamento e na cooperativa.

Parte-se, aqui, do pressuposto de que o conhecimento científico não é exclusivo de acadêmicos e cientistas, mas está disseminado na sociedade, seja através da sua produção contínua no trabalho, seja pela difusão das descobertas pelos meios de comunicação. Por exemplo, a utilização massiva de sistemas e símbolos, envolvendo números e suas operações na sociedade atual têm levado diversos atores a se questionar se existiria algum adulto realmente analfabeto em matemática. Do mesmo modo, é forçoso reconhecer que todo trabalhador possui sua explicação sobre os fenômenos naturais que fazem parte do seu cotidiano, e os utilizam para viver e trabalhar. Trata-se, portanto, não de descartar estes conhecimentos, mas ampliá-los e relacioná-los com as descobertas científicas da humanidade.

A forma de avaliar os educandos está balizada na concepção de educação que concebe o ser humano na sua integralidade, e o conhecimento enquanto produto da prática de homens e mulheres dotadas de uma história de vida. Assim, a avaliação tem perspecti-

va emancipatória e qualitativa, sendo realizada de forma coletiva e contínua, com fins de diagnosticar os processos pedagógicos e redimensioná-los.

Os educadores que atuam nesta proposta, se reúnem semanalmente para discutir, elaborar e sistematizar os encontros, oportunizando a construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços, possibilitando e construindo proposições que visem à interdisciplinaridade e o desenvolvimento de saberes que priorize uma dimensão mais integral e menos fragmentada dos conhecimentos. A próxima atividade que está sendo estruturada, é uma exposição de fotos que recupere a história de vida dos assentados em épocas passadas, tanto dos embates e das lutas pela conquista da terra, quando das dificuldades que enfrentaram nos primeiros anos dentro do assentamento.

Foto: Márcio Hoff

***Momento de formação pedagógica entre os educandos do assentamento, educadores e Setor de Educação do MST.2007.***

Para concluir, sabemos que os processos de aprendizagem desencadeados junto aos assentados não se limitam somente aos conhecimentos formais. São muito mais do que isso. São conhecimentos que nos ensinam, fazem refletir as nossas práticas enquanto educadores, e valorizar cada vez mais o conhecimento informal e as histórias de vida de cada sujeito que protagoniza a sua história dentro dos princípios de cooperação e coletividade.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli. *Projeto Popular e Escolas do Campo*: por uma educação básica do campo. Brasília. 2001

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____ *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Prefeitura Municipal de Charqueadas. *Escola Reflexiva*: Proposta Político-Pedagógica - Caderno Pedagógico n.1, vol. 1, fev. 2005. Charqueadas-RS: SMED, 2005.

---

[1] Professor da Rede Municipal de Ensino e Supervisor da EJA da Secretaria Municipal de Educação de Charqueadas. Endereços eletrônicos: marciohoff@pop.com.br; hoffmarcio@hotmail.com

[2] Professora da Rede Municipal de Ensino de Charqueadas.

[3] Professor da Rede Municipal de Ensino de Charqueadas.

[4] Professora da Rede Municipal de Ensino de Charqueadas. Endereço eletrônico: his_ch@hotmail.com

[5] Supervisora da Secretaria Municipal de Educação de Charqueadas. Endereço eletrônico: cb_ch@bol.com.br

[6] Supervisora da Secretaria Municipal de Educação de Charqueadas. Endereço eletrônico: sebreac@yahoo.com.br

[7] CALDART, Roseli e BENJAMIN, César; *Projeto Popular e Escolas do Campo:* por uma educação básica do campo. Brasília. 2001 p. 44.

[8] A Escola Municipal São Francisco de Assis está localizada no interior do Assentamento 30 de Maio e foi construída para atender a demanda de Educação Infantil e das séries inicias do Ensino Fundamental, ou seja, para atender os filhos dos camponeses que lá residem.

[9] A opção pelo eixo articulador Escola Reflexiva justifica-se pelo entendimento de que a escola é um espaço de formação que, inserido numa realidade, deve interagir com ela, numa perspectiva de transformá-la por meio de ações pedagógicas refletidas, visando a redimensionar as práticas de modo a contemplar as necessidades das comunidades escolares.

# CARTA COMPROMISSO

# CARTA COMPROMISSO: SEMINÁRIO PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR

Nós, entidades participantes do Seminário Paulo Freire e a Educação Popular, externamos neste documento um conjunto de princípios com os quais reafirmamos o compromisso com a emancipação das classes populares, atualizando e reinventando o legado de Paulo Freire e da Educação Popular.

**1**. Reafirmamos nosso compromisso, individual e coletivo, para que no cotidiano da educação, as atividades formativas e de organização da luta social testemunhem com coerência uma práxis libertadora.

**2**. Rejeitamos veementemente as políticas públicas, nas escalas municipal, estadual e federal, que vêm negando sistematicamente direitos de acesso e permanência com qualidade social e pedagógica na escola pública. Governos neoliberais vêm repetidamente desmantelando os equipamentos públicos, não assegurando condições mínimas de financiamento, de formação e de valorização dos trabalhadores em educação – sem os quais não é possível uma educação verdadeiramente libertadora.

**3**. Conclamamos todos a lutar por políticas públicas que assegurem o direito de crianças, adolescentes e adultos, em especial àqueles vindos das classes populares, a experiências educativas marcadas pela humanidade, pela inclusão permanente da diversidade cultural, na luta contra todas as formas de opressão, na esperança comprometida na e pela emancipação.

**4**. Entendemos como necessária a superação do paradigma educacional dominante, superando e resignificando a tradição pedagógica, em uma luta cotidiana e permanente de desconstrução de preconceitos e tabus e construção de novos horizontes, possibilitando o protagonismo de sujeitos, etnias, gêneros e grupos invisibilizados na história.

**5**. Faz-se necessário ampliar os instrumentos e meios de produção e difusão da comunicação comunitária, apropriando-se de mecanismos e instrumentos que ajudam a constituir sujeitos que

podem modificar suas condições de inserção na comunidade em que vivem.

**6**. Repudiamos a postura autoritária do governo municipal de Porto Alegre que não reconhece a legitimidade de Greve dos municipários, o que evidencia total descompromisso com a educação pública, com a comunidade escolar e com os trabalhadores em educação. Reafirmamos nossa concepção de que a educação popular se faz na luta!

**7**. Denunciamos e repudiamos atitude do Governo Estadual que destrói escolas itinerantes, usando a força policial, assim como relega ao abandono suas escolas como um todo.

**8**. Afirmamos o compromisso de lutar pela regulamentação da Educação de Jovens e Adultos, no município de Porto Alegre, desde os princípios destacados, procurando assegurar a cultura de direitos.

**9**. Reafirmamos o compromisso de socialização e amplificação das experiências exitosas que construímos, apontando-as como alternativas para serem implementadas como políticas públicas.

**10**. A superação do modelo sócio-econômico capitalista em sua fase neoliberal é tarefa que exige unidade na defesa dos direitos da classe trabalhadora, cerrando fileiras na luta contra as Reformas trabalhista, sindical, previdenciária e universitária proposta pelo Governo Federal.

**11**. Reafirmamos nossa disposição de manter e qualificar o diálogo aberto e solidário com as entidades parceiras deste Seminário, na perspectiva de fortalecimento do campo democrático e popular, nos alimentando reciprocamente a partir do reconhecimento das singularidades e dos laços comuns que nos aproximam.

Porto Alegre, 06 de junho de 2007

AEC, ATEMPA, 38º e 39º Núcleos CPERS-Sindicato,
CONLUTAS, IPPOA, MST, MTD, NUANCES, SIMPA

*Enquanto as dores, frutos da contradições do capitalismo, estiverem aí, doendo, não dá para suprimirmos os sonhos, os desejos e as insubmissões socialistas.*

**Paulo Freire**